



VANESSA RAQUEL SILVA SANTOS **A influência dos contextos socioeconómico
e cultural na compreensão da leitura**



VANESSA RAQUEL SILVA SANTOS **A influência dos contextos socioeconómico e cultural na compreensão da leitura**

Relatório final apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Doutora Luciana Manuela de Almeida Graça, Bolseira de Pós-Doutoramento na Universidade de Aveiro.

DEDICATÓRIA

À minha filha Valentina

o júri

Presidente

Professor Doutor Rui Marques Vieira
Professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Doutora Maria de Fátima Mesquita Alves
Professora do Quadro do Agrupamento de Escolas de Esgueira

Doutora Luciana Manuela de Almeida Graça
Bolsista de Pós-Doutoramento da Universidade de Aveiro

agradecimentos

À Professora Doutora Luciana Manuela de Almeida Graça pelas sugestões e encorajamento depositados ao longo deste percurso.

De uma forma muito especial, à Professora Fátima Mesquita, pela confiança depositada e pela partilha de conhecimentos ao longo da Prática Pedagógica.

Ao Professor Doutor Rui Marques Vieira, pelos esclarecimentos fornecidos, ao longo da Licenciatura e do Mestrado, e por se ter mostrado um professor de excelência que sempre fomentou em nós o pensamento crítico e o gosto pela prática docente.

Ao meu marido pelo apoio e pela compreensão ao longo desta caminhada incessante, a quem agradeço o facto de ser uma mulher feliz e realizada.

Aos meus pais, sobretudo à minha mãe, pelo incentivo e pelas palavras de ânimo que só um grande amor pode dar.

Às minhas colegas de licenciatura e mestrado: Sónia Maia, Cristiana Amorim, Dominique Carochó, Sara Neves, Cláudia Rosa, Maria Martins, Rita Martins, Nádia Santos e Mónica Seabra, que me acompanharam ao longo desta jornada sempre com a melhor compreensão do mundo, e sem as quais eu não teria chegado tão longe.

palavras-chave

Leitura, compreensão da leitura, contextos socioeconómico e cultural

resumo

A leitura é uma atividade indiscutivelmente relevante quer a nível pessoal quer no plano social.

A finalidade do presente estudo assenta na questão das desvantagens social, económica e cultural pretendendo, assim, perceber qual a influência dos contextos socioeconómico e cultural na compreensão da leitura em alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O estudo foi realizado, mais precisamente em duas escolas do concelho de Aveiro: uma localizada no centro da cidade de Aveiro e outra na periferia. Em primeiro, procedeu-se à implementação de questionários aos encarregados de educação, com o objetivo de compreender em que contextos socioeconómico e cultural se encontram inseridos estes alunos. Seguidamente, passou-se à aplicação de provas de compreensão de leitura aos alunos alvo do estudo. Com o recurso a estes dois instrumentos, pretendemos responder à seguinte questão investigativa: *Em que medida as variáveis socioeconómicas e culturais podem interferir nas habilidades cognitivas dos alunos, a nível da compreensão da leitura?* Esta investigação desenvolveu-se segundo uma perspetiva quantitativa e com base num plano *Ex-Post-Facto*.

Os resultados obtidos, a partir da aplicação dos instrumentos anteriores, confirmam a existência da influência dos contextos socioeconómico e cultural nos resultados obtidos pelos alunos, nas provas de compreensão de leitura. E, assim, foi possível concluir que: i) as crianças provenientes de meios socioeconómicos e culturais baixos apresentam um menor desenvolvimento da compreensão da leitura; ii) as crianças provenientes de meios socioeconómicos e culturais médio-altos apresentam um maior desenvolvimento da compreensão da leitura; deste modo, a questão investigativa é fundamentada pois os resultados dos alunos oriundos de meios socioeconómicos e culturais mais favorecidos atingem melhores resultados em relação aos provenientes de meios socioeconómicos e culturais menos favorecidos.

Neste sentido, o presente relatório pretende mostrar uma parte desta realidade, alertando para este fenómeno, e assim pretende contribuir para que tal realidade seja combatida.

keywords

Reading, reading comprehension, socio-economic and cultural contexts

abstract

Reading is an indisputably activity both on a personal level or in social terms.

The purpose of this study is based on the question of social, economic and cultural disadvantage thus aims to understand the influence of socio-economic and cultural context in reading comprehension, in students of the 1st cycle of basic education.

The study was carried out, more precisely in two schools in the municipality of Aveiro: one located in the center of the city and another in the periphery. First, it proceeded to the implementation of questionnaires to parents in order to realize that socio-economic and cultural contexts are inserted these students. Then it passed to the application of tests of reading comprehension to target students of the study. With the use of these two instruments, we intend to answer the investigative question: *To what extent the socio-economic and cultural variables can interfere with cognitive abilities of the students, in reading comprehension?* This investigation was developed according to a quantitative perspective, and based on *Ex-Post-Facto* plane.

The results obtained from the implementation of previous instruments, confirm the existence of the influence of socio-economic and cultural contexts in the results of students in reading comprehension tests. And so it was concluded that: i) children from low socio-economic and cultural backgrounds have a lower development of reading comprehension; ii) children from medium-high socio-economic and cultural backgrounds have a greater development of reading comprehension; thus the investigative question is justified because the results of students from more advantaged socio-economic and cultural backgrounds achieve better results compared to those from socio-economic and cultural backgrounds disadvantaged.

In this sense, this report aims to show a part of this reality, calling attention to this phenomenon, and thus aims to contribute to such a reality is tackled.

Índice

Lista de figuras	X
Lista de quadros	X
Lista de gráficos.....	X
Introdução	XII
Enquadramento teórico	1
Capítulo I – A importância da leitura: aprendizagem, modelos, dificuldades e avaliação	3
1.1. Aprendizagem da leitura	4
1.2. Modelos de aprendizagem da leitura	5
1.3. Dificuldades de aprendizagem da leitura.....	6
1.4. Avaliação da leitura	9
Capítulo II – A compreensão da leitura: concetualização, dificuldades e estratégias de ensino	13
2.1. Concetualização	13
2.2. Dificuldades na compreensão da leitura.....	15
2.3. Estratégias de ensino	16
Capítulo III – Meios socioeconómico e cultural: influência e interação.....	21
3.1. A influência dos meios socioeconómico e cultural nas aprendizagens	22
3.2. A interação das crianças com os meios socioeconómico e cultural	24
Parte empírica	27
Capítulo IV – Investigação	29
4.1. Método de pesquisa.....	30
4.2. Questões e hipóteses de investigação	30
4.3. Caracterização dos contextos e dos sujeitos do estudo	31
4.4. Instrumentos	40
4.4.1. Prova de Compreensão da Leitura	40
4.5. Procedimentos	43
4.6. Resultados da aplicação da prova	43
4.6.1. Apresentação dos resultados através do teste t.....	44
4.7. Discussão dos resultados	45
Capítulo V – Conclusões	47
5.1. Principais conclusões.....	47

5.2. Limitações do estudo	48
5.3. Implicações do estudo.....	48
5.4. Investigações futuras	49
Referências bibliográficas	51
Apêndices	57
Apêndice I – Autorização aos agrupamentos de escolas	58
Apêndice II – Pedido de cooperação aos encarregados de educação	59
Apêndice III – Questionário aos Encarregados de Educação	60
Anexos	63
Anexo 1 – Prova de Compreensão da Leitura para o 1.º ano de escolaridade.....	64

Lista de figuras

Figura 1 - Modelo consensual de leitura (adaptado de Viana, 2009).....	10
Figura 2 - Determinantes da fluência na compreensão de textos (adaptado de Sim-Sim, 2007)	18
Figura 3 - Exemplo da primeira parte da prova de compreensão da leitura.....	41
Figura 4 - Exemplo da segunda parte da prova de compreensão da leitura	41
Figura 5 - Exemplo da terceira parte da prova de compreensão da leitura	42
Figura 6 - Exemplo da quarta parte da prova de compreensão da leitura	42

Lista de quadros

Quadro 1 - Designação das turmas em estudo	31
Quadro 2 - N.º de meninos e meninas da amostra.....	31
Quadro 3 - Língua materna dos pais dos sujeitos em estudo	32
Quadro 4 - Habilitações escolares dos pais dos sujeitos em estudo	33
Quadro 5 - Destino dos alunos após as aulas	33
Quadro 6 - Resultados gerais da prova.....	44
Quadro 7 - Média, desvio-padrão, valores de t, graus de liberdade (g.l.) e valores de p, obtidos da Prova de Compreensão da Leitura, entre os grupos 1 e 2 da amostra.	44

Lista de gráficos

Gráficos 1- Número de livros existentes em casa - Grupo1	34
Gráficos 2 - Número de livros existentes em casa - Grupo 2.....	35
Gráficos 3 - Número de dias em que os pais costumam ler - Grupo 1	35
Gráficos 4 - Número de dias em que os pais costumam ler - Grupo 2.....	36
Gráficos 5 - Número de dias em que as mães costumam ler - Grupo 1	36
Gráficos 6 - Número de dias em que as mães costumam ler - Grupo 2	37
Gráficos 7 - Tipo de leituras realizadas pelos pais - Grupo 1	38

Gráficos 8 - Tipo de leituras realizadas pelos pais - Grupo 2	38
Gráficos 9 - Tipo de leituras realizadas pelas mães - Grupo 1	39
Gráficos 10 - Tipo de leituras realizadas pelas mães - Grupo 2.....	39

Introdução

“Todos reconhecemos que saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional.” (Sim-Sim, 2007). Ora, esta citação com que se inicia a *Introdução* vem, precisamente, ao encontro do estudo desenvolvido, já que pressupõe que a aprendizagem de tal capacidade depende da estreita relação com o contexto mais - ou menos - favorecido em que os indivíduos se encontrem inseridos. Esta condição, mencionada pela autora supracitada, acarreta implicações na vida futura destes indivíduos, podendo conduzi-los a uma mesma realidade de desvantagem social e/ou cultural.

Esta mesma autora (Sim-Sim, 2009) indica também que os países mais desenvolvidos, que são também os mais ricos, aboliram o analfabetismo, tendo passado a apresentar níveis de literacia superiores aos dos países mais pobres. E, segundo Sim-Sim (2009), o contacto dos alunos, e cidadãos em geral, com a leitura e a escrita, desde tenra idade, traduz-se na eficácia da comunicação e da expressão por parte dos mesmos.

O presente estudo centra-se na importância da inserção das crianças em meios socioeconómicos e culturais ricos em recursos e materiais, no sentido de, assim, os alunos alcançarem bons resultados aos mais variados níveis, nomeadamente na compreensão da leitura.

Este é um trabalho resultante de uma parceria entre a investigadora e as escolas contactadas, no sentido de tornar possível a realização do estudo aqui apresentado.

Este relatório encontra-se estruturado em cinco capítulos, dos quais três correspondem à componente da revisão da literatura considerada relevante no âmbito deste estudo, sendo que os restantes são correspondentes à componente do estudo empírico, seguindo-se as referências bibliográficas, os apêndices e, por fim, os anexos.

O primeiro capítulo, atinente à importância dada à leitura, encontra-se subdividido em quatro secções. Estas secções pretendem apresentar um pouco do que é conhecido no campo da aprendizagem da leitura, dos modelos de aprendizagem da mesma, das dificuldades resultantes desta e da avaliação realizada também em relação a esta capacidade.

No segundo capítulo, apresentamos mais um dos pontos-chave deste estudo, referente à compreensão da leitura. Este capítulo encontra-se subdividido em três secções.

Mais especificamente, pretende-se analisar a questão da compreensão da leitura, tendo em conta as dificuldades decorrentes desta e as estratégias passíveis de serem usadas no combate a este problema.

No terceiro capítulo, apresentamos algumas questões advindas dos contextos socioeconómico e cultural em que as crianças se encontram inseridas, procurando conhecer algo mais destas realidades e da influência das mesmas na vida escolar das crianças. E este capítulo subdivide-se em duas secções: a influência dos meios socioeconómico e cultural no desempenho académico das crianças e, por fim, a interação das crianças com esse mesmo meio.

Quanto ao quarto capítulo - e o primeiro já referente à componente empírica -, começamos por apresentar o método de pesquisa usado na investigação, seguindo-se a questão e as respetivas hipóteses de investigação. Também neste capítulo são apresentados os instrumentos usados no estudo desenvolvido, assim como os procedimentos adotados durante a investigação. Por fim, revelamos, e analisamos, os resultados das provas que foram aplicadas aos alunos, seguindo-se a discussão dos mesmos.

O quinto, e último, capítulo destina-se às principais conclusões. Apontamos, igualmente, as limitações e as implicações do estudo e ainda a possibilidade de investigações futuras, no âmbito deste trabalho.

Enquadramento teórico

Capítulo I – A importância da leitura: aprendizagem, modelos, dificuldades e avaliação

Desenvolver a competência leitora é uma tarefa complexa, porque, ao contrário da oralidade, a leitura e a escrita não são atividades que as crianças adquiram automaticamente (Ferreiro, & Teberosky, 1981). Por essa razão, é necessário trabalhá-la na escola, e não só, de modo que a criança seja bem-sucedida na sua vida escolar, profissional e social. Ler um texto fluentemente é uma das capacidades mais importantes para se fazerem as mais variadas tarefas, como ler uma placa de trânsito, ler a bula de um medicamento, ler uma receita do médico, entre outras situações, e, sobretudo, decifrar e compreender todos os tipos de textos. Quem lê fluentemente tem mais facilidade em reconhecer palavras e, conseqüentemente, o significado das mesmas.

Quando se tenciona ler um texto a uma criança, importa ter em conta não só as experiências pessoais, da mesma, como também o seu conhecimento do mundo, expondo logo à partida o tema do texto e elementos relevantes do mesmo, como principais personagens e acontecimentos. Desta forma, é possível proporcionar uma maior afinidade e uma igualmente maior inter-relação com o texto, o livro ou a história, estimulando o interesse e o gosto pela leitura, ao mesmo tempo que se desenvolve o léxico das crianças.

Para uma leitura profícua, é importante realizar um processo composto por três fases: pré-leitura, leitura e pós-leitura (Reis, 2009).

Segundo Santos (2012), na designada fase de pré-leitura, é importante que o professor, ou o adulto mediador de leitura, incentive o aluno a mobilizar os seus conhecimentos prévios, relacionando-os com o texto, ou o que poderá surgir dele, antecipando o sentido do mesmo. Quanto à fase da leitura, esta representa um processo que consiste na construção e na apropriação do sentido do texto. Nesta fase, o aluno deve ser levado a perceber algumas técnicas de recolha de informação, como o sublinhar, o tirar notas, entre outras. Por último, mas não menos importante surge a fase de pós-leitura, que engloba atividades que pretendem sistematizar e integrar os conhecimentos adquiridos nas fases anteriores (Santos, 2012).

1.1. Aprendizagem da leitura

Quando a criança *entra* no mundo da leitura, é já, e na verdade, um falante competente, interagindo verbalmente de uma forma proficiente. E, apesar de se tratar, ainda, de algo abstrato, este é um mundo que a criança se sente desde logo tentada a explorar.

Porém, “aprender a ler é um processo complexo e moroso que requer motivação, esforço e prática por parte do aprendiz e explicação por parte de quem ensina” (Sim-Sim, 2006, p.141). De acordo com a perspetiva da autora, a leitura não é um ato espontâneo, exigindo competências formais por parte de quem lê. Para que a leitura seja um processo eficaz, esta apela então ao planeamento, à organização e à sistematização de práticas educativas promotoras do desenvolvimento de capacidades indicadoras de um bom desempenho leitor.

Viana & Teixeira (2002) referem que os professores, embora erradamente, tendem a avançar, na introdução deste novo mundo, que é a alfabetização, conceitos importantes como “palavra”, “fonema”, letra”, “número”, “leitura” e “escrita”. O que acontece é que os professores partem do princípio de que estes são conceitos com os quais as crianças já se encontram familiarizadas. Ora, esta ideia não é, de todo, correta, já que, se muitas exploram já a leitura e a escrita desde tenra idade, pois estão inseridas em contextos favoráveis a estas práticas, outras nunca antes terão tido contacto com esta realidade. Assim, é de facto deveras importante que, antes de iniciar a aprendizagem, sejam apresentados às crianças estes conceitos.

A antecipação destes contactos na construção de conhecimentos sobre a leitura e a escrita é de extrema importância para que as crianças se apropriem destas competências, integradas no conceito de literacia emergente, designando esta última “o conjunto de conhecimentos que a criança possui sobre leitura e escrita antes de aprender formalmente a ler e a escrever” (Pinheiro, 2013).

Segundo Rebelo (1992), o processo de leitura integra elementos diversos, como os seguintes: a perceção, que se entende como sendo o reconhecimento da palavra escrita; a compreensão, ou seja, a aquisição de entendimento em relação à mensagem do texto; a interpretação da mensagem, pela atribuição de um significado pessoal; a apreciação, definida como a análise e a avaliação da mensagem escrita; e a aplicação, que se trata da utilização da mensagem recolhida pelo leitor, atribuindo-lhe a finalidade desejada.

Rodriguez (1991, citado em Ribeiro, 2005, p.20), por sua vez, identifica, no processo de leitura, três fases: a leitura mecânica, a leitura compreensiva e a leitura crítica. A primeira refere-se ao decifrar de sinais de maneira quase automática; a segunda implica já o ato mental de alcançar a mensagem que esses sinais transmitem; por fim, a terceira considera já a aquisição de um critério relativamente ao que lemos, ou seja, se não houver uma posição crítica perante a leitura que fazemos, a mensagem deixa de ter sentido.

Ler, sob o ponto de vista instrumental, é uma técnica de decifração. De um ponto de vista mais inclusivo, saber ler é também compreender, julgar, apreciar e criar. Ora, a leitura fluente advém, precisamente, da interação de todas as operações mencionadas anteriormente, o que a torna numa atividade psicológica peculiarmente complexa (Viana & Teixeira, 2002), mas não só. A leitura deve ser mesmo considerada como um instrumento valioso e fundamental ao indivíduo, se o seu objetivo é ter uma participação ativa e útil à sociedade. Com efeito, considera-se a leitura como um meio privilegiado que nos proporciona acesso ao conhecimento, teórico e prático, proporcionando autonomia na aprendizagem, e sendo sempre um processo dinâmico e inacabado. Por outras palavras, a capacidade de ler coloca à disposição de qualquer indivíduo não só a possibilidade de compreender melhor o mundo que o rodeia como também a de dar resposta a questões de carizes social, técnico e profissional (Santos, 2000).

1.2. Modelos de aprendizagem da leitura

A família é o primeiro contexto de socialização em que a criança se encontra. Assim, será também o primeiro grande modelo de leitura. Segundo Nina (2008),

“Se um leitor se forma desde o berço e se o ensino da leitura começa no primeiro ano de vida da criança, então cabe aos pais, primeiros mediadores, propiciar um clima adequado para que a criança desperte o interesse pela leitura” (p. 106).

Se no ambiente familiar em que a criança se encontra, e se sente confortável e desinibida, houver práticas de leitura e diálogo, então mais facilmente a criança expressará vontade de ler ou aprender a ler.

Como referido anteriormente, a leitura foi, inicialmente, considerada uma atividade de processamento de informação. Assim, o ato de ler em voz alta transforma a informação escrita em som e a compreensão da leitura encarrega-se de lhe fornecer significado. Para melhor explicar este processo, recorreremos aos modelos explicativos da leitura que se agrupam em três tipos: modelos ascendentes, modelos descendentes e modelos interativos (Atkinson, & Shiffrin, 1968, p. 37, citados em Sim-Sim, 2006).

Segundo os autores supramencionados, os modelos ascendentes são processos que se iniciam pelo reconhecimento de letras, e sua junção, resultando em sílabas. As sílabas, juntamente com outras, dão origem a palavras que, por sua vez, e combinadas, formam frases. Neste modelo, a compreensão da leitura encontra-se associada à descodificação, pois quem lê tem por objetivo compreender o significado da informação descodificada.

Os modelos descendentes são aqueles que requerem a utilização dos conhecimentos prévios do leitor, como principal orientador no processo de leitura. As atividades de pré-leitura realizadas pelos professores, em contexto de sala de aula, funcionam como estratégias promotoras deste tipo de modelo. O levantamento de hipóteses realizado antes de iniciar a leitura cria nos alunos expectativas e apela ao seu conhecimento do mundo, proporcionando-lhe melhores resultados na compreensão de uma qualquer informação escrita (Ribeiro, 2005).

Por último, temos os modelos interativos, que possuem características dos dois modelos anteriores. Estes modelos interativos privilegiam um ou outro dos modelos anteriores, de acordo com as necessidades do leitor, ou seja, um leitor que facilmente reconhece as palavras, mas que não se sente familiarizado com o assunto do texto, pode optar por utilizar o modelo ascendente, e um leitor que não domina o código de escrita pode recorrer ao modelo descendente, quando o assunto do texto lhe é próximo (Martins & Niza, 1998, citado em Gaitas, 2013, p.20).

1.3. Dificuldades de aprendizagem da leitura

Grande parte das vezes, os alunos são acusados de não possuírem aptidões ou habilidades para uma determinada área ou matéria, quando o que realmente lhes falta é a capacidade de arranjar estratégias de leitura (Santos, 2000). E, com efeito, o facto de o problema subsistir na dificuldade de leitura, e na consequente dificuldade de compreensão do que é lido, pode levar ao insucesso do aluno em outras áreas curriculares, além do

português. Acresce que esta dificuldade pode gerar repercussões insuperáveis, pelo aluno, nomeadamente a reprovação do ano letivo.

Segundo Ribeiro (2005), nas décadas de 70, 80 e 90, autores como Citolier, Sanz, Bannatyne, Benton & Pearl defendiam que as dificuldades de leitura surgiam por distúrbios e outras questões cerebrais, como são a dislexia e os distúrbios de leitura e escrita.

Quanto à dislexia, esta era considerada uma perturbação neurológica provocada por uma lesão cerebral. Porém, ao contrário do que se pensava, esta é uma perturbação que surge em indivíduos com uma inteligência normal ou até mesmo superior, não sendo um defeito característico de indivíduos com problemas neurológicos ou emocionais e sociais que proveem de meios socioeconómico e culturais desfavorecidos, submetidos a processos de ensino desajustados (Ribeiro, 2005). Acontece que o uso do termo “dislexia” tem vindo, na verdade, a tornar-se demasiado recorrente, uma vez que é aplicado a todos os indivíduos que revelem dificuldades na leitura ou em conhecimentos em geral, quando deve estar relacionado com problemas de leitura específicos (Cruz, 1999).

Segundo Cruz (1999) as dificuldades específicas da leitura surgem mesmo quando o indivíduo, que reúne todos os requisitos benéficos para esta aprendizagem, revela dificuldades sérias e imprevisíveis ao longo da mesma.

“Os fatores inerentes ao indivíduo e que podem prejudicar a aprendizagem normal da leitura referem-se à presença de uma ou mais deficiências declaradas, como é o caso de deficiências sensoriais (visuais ou auditivas), da deficiência mental e das deficiências físico e motoras” (Citolier, 1996 e Rebelo, 1993, citados em Cruz, 1999, p. 155)

Spear-Swerling (1994) propõe quatro padrões diferentes na análise das dificuldades na leitura: leitores não automáticos, leitores não alfabéticos, leitores compensatórios e leitores tardios. Os leitores não automáticos, como não têm grande competência no reconhecimento da palavra escrita, fazem com que a compreensão da leitura se torne algo lenta, transformando-os, assim, em leitores não alfabéticos, pois não compreendem a mensagem que o texto pretende transmitir. Ao contrário dos leitores compensatórios, os

leitores não automáticos conseguem descodificar completamente as palavras. Quanto aos leitores compensatórios, estes usam parcialmente as pistas alfabéticas para fazerem o reconhecimento da palavra. O limitado conhecimento ortográfico que possuem ajuda-os a descodificar as palavras de forma parcial. As habilidades visuais e contextuais destes indivíduos compensam a falta de habilidades de descodificação da palavra. Por fim, os leitores tardios são aqueles que, com grande esforço, e apesar de lerem a uma velocidade menor, conseguem adquirir competências de um modo concreto e instintivo, no reconhecimento da palavra. Estas crianças revelam severas dificuldades na compreensão de instruções que lhes sejam apresentadas, pois têm falta do contacto com essas mesmas instruções, em contexto de sala de aula e, muitas vezes, em casa com os pais (Cruz, 1999).

As dificuldades na aprendizagem da leitura surgem nos primeiros anos de escolaridade, impedindo que os alunos progridam na descodificação, no automatismo e no reconhecimento da palavra escrita, e tornando assim difícil a compreensão. Estas dificuldades iniciais levam ao crescimento de sentimentos negativos, nos alunos, fazendo com que se tentem afastar de tarefas que impliquem leitura, uma vez que estas lhes causam uma certa ansiedade e insegurança. Nestas situações, os alunos tornam-se precipitados, pelo anseio de “realizar bem” ou de se “livrar rapidamente da tarefa”, levando-os ainda a concretizar “adivinhações”, “leitura” de palavras que não estão presentes no texto, omissões, erros, entre outras possibilidades (Lopes, 2001 citado em Ribeiro 2005, p. 142). Deste modo, para estes alunos, as tarefas que envolvem leitura tornam-se extremamente difíceis e apenas são realizadas por obrigação.

O êxito da intervenção definida depende, fundamentalmente, de três aspetos: uma avaliação detalhada e organizada que permita a identificação do problema; a disponibilização de programas de intervenção adequados ao tipo de problemática a abordar; e um início precoce (Fayol *et al.*, 2000 citados em Ribeiro 2005, p. 142).

Estas intervenções devem ser realizadas o quanto antes, pois quanto mais cedo, e corretamente, forem feitas, mais bem-sucedidas serão. A intervenção feita junto de um aluno do 2.º ano trará melhores e mais rápidos resultados do que a realizada com um aluno do 7.º ano, por exemplo. Assim, pais e professores assumem um papel crucial na rápida deteção destes casos.

1.4. Avaliação da leitura

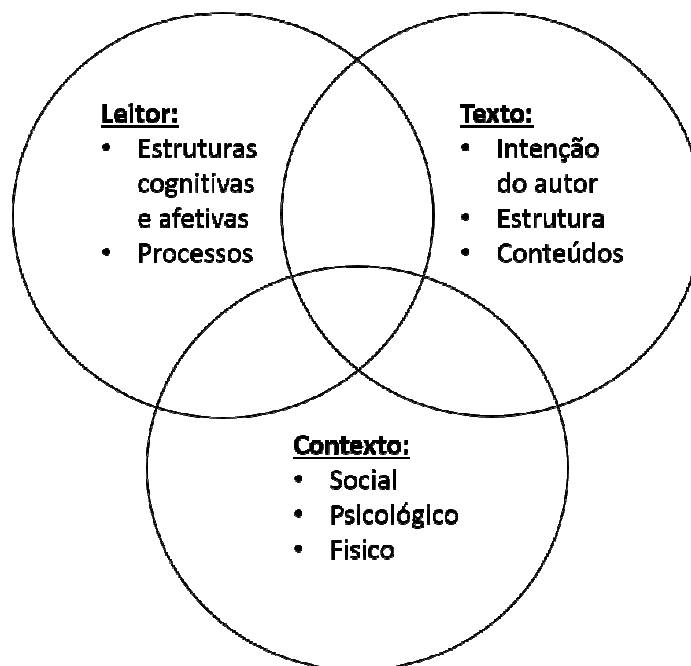
A avaliação é uma componente essencial no processo de ensino. Esta permite, ao professor, fundamentar decisões pedagógicas e ajudar os alunos a progredir (PNEP, 2009).

A avaliação, sobretudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico (doravante, 1.º CEB), deve possuir um carácter formativo, para assim evidenciar os aspetos negativos que necessitam, por isso, de ser trabalhados e salientar os já consolidados. Deste modo, os alunos terão a possibilidade de trabalhar os aspetos menos positivos a partir dos já adquiridos. Esta avaliação deve ter como complemento a avaliação sumativa, que tem por objetivo analisar criteriosamente a posição dos alunos em contexto turma, escola ou agrupamento.

Em relação agora, mais especificamente, à avaliação da leitura, esta pode ter dois objetivos, como referido na brochura do Programa Nacional de Ensino do Português (doravante, PNEP¹), referente à avaliação: avaliar o produto ou avaliar o processo (2009, p.11). Ao avaliar o produto, estamos a avaliar o desempenho dos alunos e o nível em que estes se situam em relação aos colegas, e de acordo com a idade, o grau de escolaridade e o programa escolar. Quando pretendemos avaliar o processo, está em causa a análise de competências de que os alunos dispõem durante a leitura. Este segundo objetivo é usado, essencialmente, em avaliações diagnósticas ou formativas. No entanto, devem ambas ser usadas em simultâneo para uma maior coerência entre avaliações.

¹ Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: A Avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Figura 1 - Modelo consensual de leitura (adaptado de Viana, 2009)



A interação destes três fatores - leitor, texto e contexto - apresenta diversos benefícios em termos educacionais. Ao atentarmos nestes fatores, estes permitem-nos identificar, mais facilmente, o problema associado à dificuldade revelada pelo aluno. Assim, o aluno terá uma avaliação diversificada e ao mesmo tempo mais dirigida às suas necessidades, uma vez que os professores estarão mais sensíveis às suas áreas críticas.

Kintsch & Rawson (2005) sugerem a distinção de dois tipos de avaliação: a avaliação *on-line* e a avaliação *off-line*. A avaliação *on-line* é realizada durante o processo de leitura, ou seja, em simultâneo com a leitura, quando o aluno faz o reconhecimento das palavras, decidindo entre palavras e pseudo-palavras. Este tipo de avaliação requer uma contagem de tempo, decorrente do tipo de tarefa; se lê uma frase, um parágrafo ou um texto. Quanto à avaliação *off-line*, esta difere da primeira, na medida em que é realizada após a leitura. Esta última é efetuada, geralmente, a partir de questões de escolha múltipla ou de questões de resposta curta. Este tipo de avaliação varia de acordo com o que é pretendido da leitura; se uma interpretação literal, se um aprofundamento da mesma. O que se idealiza na avaliação da compreensão da leitura é a utilização dos dois processos, descritos anteriormente, em simultâneo.

Os testes são considerados como uma técnica de avaliação da leitura, pois contemplam um conjunto de tarefas referentes a competências a avaliar. Essas tarefas são iguais para todos os alunos, e possuem as mesmas instruções, sendo realizadas no mesmo período de tempo, para uma avaliação mais exata do desempenho dos alunos, que têm consciência de que estão a ser avaliados (Sim-Sim, 2009).

Existem diferentes tipos de testes; nomeadamente, os testes estandardizados, que podem ser referenciados a normas e a critérios, e os testes informais. Os testes estandardizados implicam a existência de um conjunto de procedimentos controlados. Os testes referenciados a normas respeitam um padrão de comparação com um grupo, ou seja, com o resultado que é considerado normal para determinada situação. Por exemplo: se, no exame de Português, a média nacional dos alunos é de 12 valores, então tal é considerado normal e por isso respeita a norma um aluno obter 12 valores no exame. Os testes referenciados a critérios são aqueles em que se pretende que o aluno alcance um nível pré-definido, como as provas de aferição e os exames.

Antes de seleccionar a técnica de avaliação, é importante saber o que se pretende avaliar, caso contrário não haveria justificação para a panóplia de técnicas existentes, pois a técnica utilizada pode ter muita influência nos resultados, e assim determinar o sucesso, ou não, da avaliação (Viana, 2009).

Capítulo II – A compreensão da leitura: concetualização, dificuldades e estratégias de ensino

2.1. Concetualização

O processo de leitura só se encontra completo, se culminar na compreensão daquilo que se lê. Quando não se atribui qualquer significado ao que se lê, não há compreensão leitora, e, logo, não deverá ser designado de leitura, visto que o processo não está concluído. Nas palavras de Sim-Sim (2007, p.9), A compreensão leitora é a “atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto”.

Quando, em contexto educativo, se menciona *o ensino da leitura*, emerge, de imediato, o ensino da decifração. Sabendo que a decifração é, de facto, um dos processos mais importantes no processo do ensino da leitura, para que se compreenda a complexidade do ensino-aprendizagem da decifração, será importante tecer algumas considerações sobre o que é decifrar, os métodos de ensino da leitura, as fases de aprendizagem da leitura e os pré-requisitos para a aprendizagem da decifração, o princípio alfabético e a consciência fonológica.

O ensino da decifração desencadeia-se por recodificação fonológica e caracteriza-se por ser “um processo cognitivo através do qual uma sequência de grafemas se converte numa sequência fonológica, permitindo identificar a palavra lida” (Sim-Sim, 2009, p. 12). Este processo de identificação da palavra escrita pode ser feito de duas formas interdependentes: o processamento visual direto ou indireto. Em relação ao primeiro, o leitor faz a tradução fonológica, letra a letra, sílaba a sílaba; e, no segundo, o leitor faz um reconhecimento rápido e global da palavra como uma imagem. No entanto, isto não quer dizer que o ensino-aprendizagem da leitura pressuponha ou um ou outro, porque as vias de acesso ao reconhecimento de palavras escritas podem ser feitas por ambas. O mesmo se verifica em leitores fluentes que, num processo de automatismo de reconhecimento da palavra, também leem letra a letra, mas de forma muito mais rápida.

Sim-Sim (2009) considera que as atividades de acuidade da motricidade fina desenvolvidas por tarefas de grafismos e lateralidade (diferenciação entre a direita e a esquerda) não determinam, só por si, a prontidão para a leitura. A descoberta da leitura ocorre muito antes de essas capacidades estarem desenvolvidas, já que a criança contacta

com situações de leitura e “descobre muito precocemente alguns dos princípios e características que regem a escrita” – literacia emergente, como já referido (Sim-Sim, 2009, p.20). Esta descoberta pode ser proporcionada através do contacto com material escrito variado, em situações distintas de escrita e leitura no quotidiano da escola, das vidas familiar e social da criança, e dá-se sem que a criança tenha uma intenção deliberada de o fazer. Os conhecimentos adquiridos prendem-se com o seguinte:

“O ato de ler (finalidade da leitura, postura do leitor); a estrutura dos livros (capa, folhas, páginas) e o respetivo manuseamento (como se pega no livro ou na folha de papel escrita, como se viram as folhas, onde se começa a ler); características físicas da linguagem escrita (diferença entre a escrita e desenho, a organização horizontal e linear da escrita e a direccionalidade da esquerda-direita, a posição e orientação das letras e a presença de grupos de letras separadas por espaços, a diversidade das letras e o seu reaparecimento em combinações diferentes)” (Sim-Sim, 2009, p. 21).

Ora, todos estes conhecimentos estão presentes no quotidiano de qualquer indivíduo; e, daí, a importância que se dá a questões tão meticolosas. O que acontece frequentemente nas nossas salas de aula, ainda hoje, é a mecanização do processo de decifração, desvalorizando a compreensão dos próprios textos; daí também os baixos desempenhos que os alunos portugueses demonstram nas provas internacionais, como o *Program for International Student Assessment* (PISA), que nos coloca muito abaixo no *ranking*, comparativamente com outros países (OECD, 2013). Esta falta de exploração do texto, e do sentido que este tem, dever-se-á, essencialmente, ao facto de se considerar que a compreensão leitora é um processo cognitivo que não se pode ensinar de forma direta e que, como tal, tem de ser desenvolvido pelo próprio aluno, fugindo ao controlo do professor (Moreira, 2014).

O que os professores diligenciam, em contexto de sala de aula, é a análise e a interpretação do texto, havendo uma leitura deste último e uma posterior colocação de questões no sentido de avaliar a compreensão leitora do aluno, e, assim, o professor pouco ou nada faz para potenciar a compreensão que tanto é prezada, pelo ensino. Deve também ter-se em conta que nem todos os alunos são privilegiados, tendo um professor que os

auxilie e que potencie, neles, competências de compreensão leitora, havendo assim muitos alunos que nunca atingirão as condições desejáveis para a compreensão leitora.

Ora, o PNEP foi um dos projetos que, precisamente, visou esse ensino, tendo sido, na verdade, um programa aclamado como positivo e de muito valor, porque não terminava na sala de formação (Costa, 2013). Os conhecimentos levados da formação eram conduzidos para as salas de aula, pelos professores que participavam nas formações. Este processo de desconstrução da ideia pode ser bastante moroso, pois há ideias que estão de tal modo enraizadas, que são difíceis de desconstruir. Daí a importância de começar desde logo a formar professores a nível do ensino (também) direcionado para a compreensão leitora.

2.2. Dificuldades na compreensão da leitura

Enquanto o leitor não for capaz de construir uma imagem mental do conteúdo do texto, aquele não está a compreender a mensagem que o autor está a passar; daí ocorre a dificuldade na compreensão leitora (Gaitas, 2013).

Para que possamos compreender o que lemos, são necessários vários elementos que nos permitam criar a imagem mental, referida anteriormente. Assim, é necessário identificar as palavras e relacioná-las com uma situação já, de alguma forma, vivenciada. Nesse momento, são evocados os conhecimentos prévios do leitor assim como a sua imaginação, para que haja a construção de inferências. A inferência é a interpretação atribuída ao texto, de entre várias interpretações possíveis (Orsolin, 2003, citado em Gaitas, 2013, p.33).

Segundo Hulme & Snowling (2011), citados por Gaitas (2013), o ato de ler exige duas competências: i) reconhecer as palavras escritas; ii) compreender a mensagem contida no texto. O que se depreende destas duas competências é que uma criança pode saber ler um texto fluentemente e, no entanto, não compreender a mensagem nele contida (Nation & Snowling, 1998).

As dificuldades inerentes à compreensão da leitura podem dever-se a múltiplos fatores, que rodeiam as crianças, sendo estes os processos de nível inferior, superior e conhecimento (Nation, 2005). Nos processos de nível inferior, encontram-se os seguintes: as capacidades fonológicas, o domínio da linguagem oral, o reconhecimento da palavra escrita e a memória de trabalho. Nos processos de nível superior, destacam-se a realização

de inferências e a monitorização da compreensão. Por fim, Nation (2005) caracteriza o conhecimento como sendo o saber sobre o mundo e não apenas o significado de palavras.

Stanovich (1986, 1988) fez uma pesquisa que revelou algumas das causas pelas quais existem dificuldades na leitura. O facto de os alunos terem baixas capacidades fonológicas atrasam o desenvolvimento das capacidades de decodificação, o que, por sua vez, não potencia a oportunidade de adquirir novo vocabulário e, conseqüentemente, de aprofundar os seus conhecimentos sintáticos, negligenciando a prática da leitura que conduzirá ao “não desenvolvimento” do conhecimento em geral.

O contacto dos alunos com o insucesso, ou com alunos com níveis de leitura normais, provoca a desmotivação dos mesmos, levando-os a ler cada vez menos ou até mesmo a desistir dessa prática.

Para combater o insucesso proveniente das dificuldades de compreensão da leitura, devem ser tidas em conta, como referido anteriormente, as estratégias e os procedimentos que potenciam o desenvolvimento da capacidade de compreensão, como os que são apresentados a seguir.

2.3. Estratégias de ensino

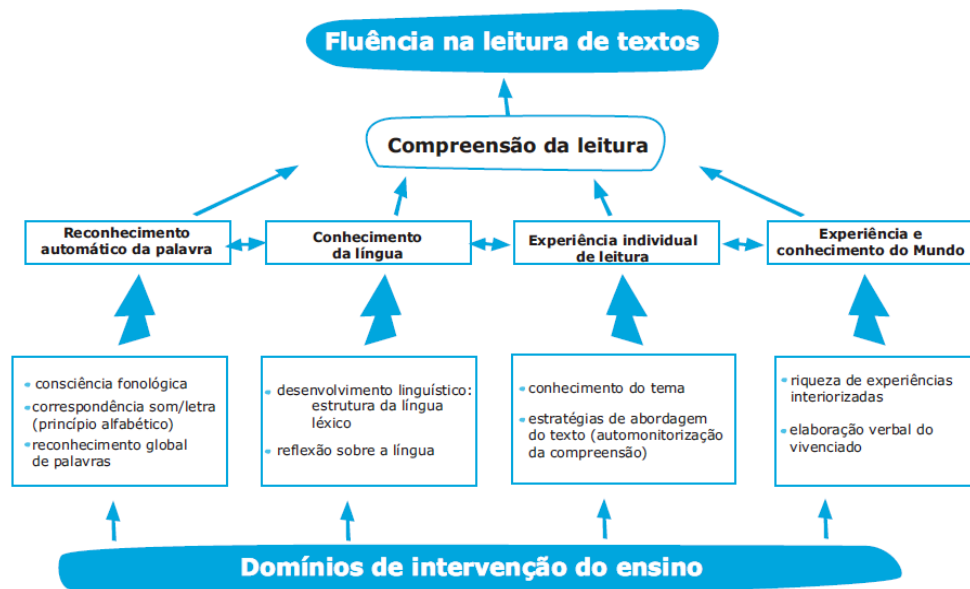
Decorrentes da análise de vários estudos, realizados no âmbito do ensino da compreensão da leitura, no Instituto Nacional da Saúde da Criança e do Desenvolvimento Humano (NICHD, 2000, citado em Gaitas 2013, p.34-35), foram identificados oito procedimentos a aplicar em contexto de sala de aula e que podem desenvolver a capacidade de compreensão. Enumeraremos, seguidamente, estes mesmos procedimentos, explicando o que cada um pressupõe (Gaitas, 2013):

- a) monitorização da leitura – resultante da leitura, o aluno toma consciência do conteúdo da mensagem, aprendendo a lidar com eventuais incoerências;
- b) aprendizagem cooperativa – os alunos leem em conjunto, com os seus pares, ou com leitores mais experientes, adquirindo e/ou aprendendo estratégias que lhes possibilitem um relacionamento mais próximo com a leitura;
- c) organizadores gráficos e semânticos – estes esquemas, ou desenhos, permitem aos alunos organizar a informação contida no texto, facilitando assim a sua interpretação e a sua análise;

- d) familiarização com diferentes gêneros textuais – quando os alunos são expostos a vários tipos e gêneros de textos, como os informativos, os poéticos, os narrativos, entre outros; se os alunos estiverem familiarizados com esta diversidade de textos, mais facilmente estarão aptos a identificar os principais elementos do texto;
- e) responder a questões – os alunos respondem a questões colocadas pelo professor, após a leitura do texto, e pelo mesmo avaliadas;
- f) levantar questões – antes de ler, os alunos devem inferir acerca do texto que vão ler, prevendo o que irá acontecer, ou levantar questões sobre o que já foi lido, apelando assim ao seu pensamento crítico e reflexivo;
- g) resumos – os alunos elaboram uma síntese das principais ideias do texto, com o mesmo intuito da utilização dos organizadores gráficos, mas recorrendo, sobretudo, à escrita de um texto mais curto;
- h) variação das estratégias – importa perceber a qual das estratégias se adequa cada situação e assim diversificar a sua utilização, não dando primazia a uma, em concreto.

As crianças pequenas e os maus leitores necessitam de ajuda para utilizar estratégias de leitura (Brown, Bransford, Ferrara, & Campione, 1983, citado em Vaz, 2010). Segundo Afflerbach *et al.* (2008), as estratégias de compreensão da leitura são consideradas processos específicos e intencionais que têm como objetivo fazer com que o leitor decifre, compreenda e dê significado às palavras e subsequentemente ao texto.

Figura 2 - Determinantes da fluência na compreensão de textos (adaptado de Sim-Sim, 2007)



Os professores, na sua prática letiva, nem sempre conseguem ensinar os alunos a compreender os textos; corrigem as respostas erradas, não explicando o porquê de estas estarem erradas e como chegar às certas. Geralmente, quando um aluno lê um texto, seguindo-se perguntas de interpretação, o professor tende a dar a resposta certa, ou passa de aluno para aluno, não especificando a razão de a resposta do aluno *a* ou do aluno *b* estar errada.

A compreensão da leitura depende, entre outros aspetos, do conhecimento que os alunos têm sobre o mundo, ou seja, dos seus conhecimentos prévios. Desse modo, Sim-Sim (2007) considera que existem duas regras para um profícuo ensino da leitura e consequente compreensão da mesma: i) antecipar o assunto do texto que irá ser explorado; ii) ampliar o léxico das crianças.

As estratégias de ensino para a compreensão da leitura não devem surgir, como acima referido, apenas antes da leitura de um qualquer texto, quer se trate este de ficção ou de não-ficção; estas devem surgir antes, durante e após a leitura do texto selecionado.

Nas brochuras do PNEP², encontram-se disponíveis várias estratégias, que seguidamente mencionaremos, e que promovem esta compreensão da mensagem que se lê.

Os alunos têm conhecimentos prévios que devem ser ativados antes do início da leitura, para que esta não se torne estranha ou mesmo desconhecida aos seus leitores.

² Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

A antecipação do tema e do conteúdo do texto, seja através de imagens ou através do título, suscita o interesse do aluno, criando uma outra predisposição para a leitura do mesmo. Durante a leitura do texto, é importante criar, também, alguns planos que permitam ao aluno seguir a leitura sem que estes se esqueçam do que vão lendo, elaborando sínteses ao longo do texto, de modo a consolidar o que já foi lido, e também para que não se perca informação ao longo da leitura. Quando surge uma dúvida sobre uma palavra desconhecida, cabe ao professor tentar ajudar o aluno a descobrir o significado da mesma, seja através do contexto em que esta surge, seja a partir da utilização de dicionários ou enciclopédias.

Para que a leitura não se dissipe, é igualmente relevante que o professor e mesmo os alunos formulem questões sobre a leitura que fizeram, confrontando tal com as previsões feitas na antecipação do tema, ou os conteúdos do texto, também debatendo com os colegas o que foi lido e, se necessário for, reler o texto, seja para esclarecer alguma dúvida, seja pelo prazer de ler algo que lhes interessou.

A utilização de listas de verificação também poderá ser uma boa prática, após a leitura de textos. Com estas, os alunos consciencializam-se das dúvidas que advêm da leitura dos textos e da interpretação dos mesmos. Para que estas listas sejam uma mais-valia nestas atividades, os alunos terão de ser honestos no preenchimento das mesmas; caso contrário, enganam os professores e, sobretudo, enganam-se a si mesmos.

Para concluir este tópico, destacamos uma conclusão do Professor Vaz (2010), que menciona que, se ler é compreender o que se lê, então ensinar a ler pressupõe o ensino da compreensão. Assim, a melhoria das competências leitoras dos alunos, no que respeita à compreensão, (também) é da responsabilidade dos professores e das entidades formadores de professores, que devem ter como foco a formação destes no ensino da compreensão da leitura, para assim formarem bons leitores.

Capítulo III – Meios socioeconómico e cultural: influência e interação

“O insucesso escolar não é um problema meramente educacional. É um problema social, cultural e até económico” (Crahay, 1999, p.25, citado em Costa, 2004).

O sucesso na vida pode ser adquirido a partir da escola. E esta é uma oportunidade particularmente promissora, sobretudo, para os alunos que crescem em meios desfavorecidos. Esse sucesso, obtido através da escola, tem duas vertentes: a escolar e a pessoal. Quanto à primeira, e segundo Alaiz & Barbosa (1995), traduz-se mormente na classificação dos alunos e nesse reconhecimento através de diplomas e prémios. Já a segunda diz respeito aos conhecimentos básicos alcançados pelos alunos, tendo em vista o desempenho dos mesmos em atividades futuras.

Os encarregados de educação são uns dos principais veículos do sucesso escolar dos educandos, pois aqueles, nomeadamente, ao revelarem interesse pela aprendizagem dos segundos, e incentivando-os, facilitam a sua adaptação social e consequentemente o seu sucesso escolar (Fonseca, 2004).

As expectativas dos encarregados de educação variam de acordo com a classe social a que cada família pertence. De um modo geral, as famílias pertencentes a níveis socioeconómicos e culturais médio-altos têm expectativas mais elevadas no que diz respeito à vida escolar dos seus educandos. Estas famílias possibilitam às suas crianças um desenvolvimento e uma inserção mais profícuos na sociedade.

As crianças que crescem num ambiente cultural favorecido são influenciadas, assim, positivamente, por esse mesmo ambiente que as rodeia. Por outro lado, as que crescem num ambiente desequilibrado, socialmente marginalizado e culturalmente desfavorecido, tendem a inibir-se socialmente.

Além das questões sociológicas, anteriormente mencionadas, as condições habitacionais e a relação com a família são também variáveis que influenciam o rendimento escolar das crianças, como mostraremos de seguida.

3.1. A influência dos meios socioeconómico e cultural nas aprendizagens

O núcleo familiar é, antes de qualquer outro, o meio em que a criança se sente mais confiante e no qual surgem os primeiros estímulos, que facultarão o seu desenvolvimento e a sua relação com o mundo (Faria, 2009). Ora, sendo então a família um essencial catalisador para as aprendizagens das crianças, cabe àquela a tarefa árdua, e fulcral, de contornar obstáculos e de se atualizar, no sentido de proporcionar a estas crianças o maior contacto possível com materiais didáticos que lhes permitam um desenvolvimento tal, que conduza a um maior sucesso em qualquer tarefa com a qual se deparem posteriormente.

Segundo Marturano (citado em Faria, 2009, p. 62), *“o ambiente familiar tanto pode ser uma fonte de recursos para um desenvolvimento sadio, atuando como mecanismo de proteção para a criança lidar com as dificuldades, como pode levar a reações inadaptadas”*. E os pais que desde cedo proporcionam o contacto com os livros são precisamente aqueles cujos filhos alcançam com mais facilidade as habilitações necessárias para a concretização de uma aprendizagem da leitura marcada pelo sucesso (Ribeiro, 2005).

É nos primeiros anos escolares que os professores verificam a relação das famílias com as crianças e, sobretudo, com a escola, pois é, muitas vezes, a partir desta análise que se corrobora o sucesso ou o fracasso escolar dos alunos. Faria (2009) refere que o que mais se evidencia no desempenho escolar dos alunos são dois fatores relevantes: recursos humanos e materiais familiares. Os recursos humanos representam a estreita relação que os pais mantêm com a realidade escolar, como o apoio, a supervisão, a organização e o envolvimento dos mesmos, em geral. Quanto aos materiais, estes referem-se às condições financeiras que viabilizam, ou não, o contacto com livros, brinquedos didáticos, atividades culturais, entre outros.

Mais do que estar apto a colmatar as lacunas que possam advir da falta de recursos humanos ou materiais, o professor deve estar sensibilizado para a existência desta realidade. Em contrapartida, não serão estes os únicos fatores que influenciam o desempenho dos alunos em contexto de sala de aula. Mesmo com poucos recursos, os pais devem proporcionar um bom ambiente familiar e participar ativamente na vida escolar dos seus filhos.

De acordo com Marturano (citado em Faria, 2009, p.67), *“situações adversas são conceituadas como aspetos conflituosos do relacionamento familiar, incluindo o conflito*

conjugal, separação temporária dos pais, relacionamento afetivo distante entre pai-filho, depreciação da criança, rejeição e indiferença.” Esta adversidade, de que nos fala o autor, refere-se não só aos conflitos familiares, mas também à quantidade de vezes que as crianças, sujeitas a estas situações - por exemplo, mudar de casa, de agregado familiar, uma vez que os pais se podem relacionar com outras pessoas -, são sujeitas a presenciar, direta ou indiretamente, situações de doença.

Segundo Marcelli (1998), todas as doenças que envolvem o ambiente familiar, e que por sua vez afetam as relações familiares, podem ter efeito no desenvolvimento infantil, condicionando, entre outros aspetos, o desempenho escolar. Daqui resultam o desinteresse e o baixo desempenho dos alunos. Todos estes fatores, entre outros já referidos e por referir, criam nas crianças uma grande instabilidade. Por outro lado, um lar equilibrado, com relacionamentos harmoniosos, proporciona um relacionamento mais próximo entre pais e filhos, propício ao desenvolvimento saudável da criança.

Porém, e apesar da grande influência que a família tem no desenvolvimento infantil, esta não deve ser responsabilizada por todas as questões de insucesso e inadaptação da criança, pois as características da criança também influenciam, assim como os ambientes socioeconómico e cultural em que esta esteja inserida. Variáveis como a classe social ou o grupo étnico, os meios urbano ou rural da comunidade, as habilitações académicas do agregado familiar, profissão dos pais, entre outras, devem ser também tidas em conta, quando pretendemos inferir sobre determinados comportamentos ou desempenhos dos alunos (Faria, 2009).

Tendo em conta todos os fatores anteriormente mencionados, sugere-se como um dos objetivos do presente estudo avaliar os recursos do ambiente familiar e as competências linguísticas das crianças, apurando se existe ligação entre ambos, pois acredita-se que a família se destaca, de entre os agentes educacionais do meio em que a criança se insere, como a origem dos *meios* a que a criança pode recorrer para lidar com as exigências escolares, porque, *“para um ótimo desenvolvimento cognitivo, é necessária uma combinação de experiências de aprendizagem ativa, com um contexto social em que o estilo de interação e relacionamento promovam autoconfiança”* (Marturano, 1997, citado em Faria, 2009, p. 69). Bautista (1993, citado em Faria, 2009, p.72) declara mesmo que *“o problema da desvantagem sociocultural é tão complexo que ultrapassa o âmbito da*

intervenção meramente escolar (...); a raiz do problema não se encontra unicamente na escola; ela alarga-se ao ambiente familiar e social”.

Assim, podemos depreender que a escola não é a única responsável pelos baixos rendimentos dos alunos, nem tão pouco a única responsável por combater esse facto. Esta é uma questão que, mais do que *alojada* na escola, surge, já, no ceio familiar.

3.2. A interação das crianças com os meios socioeconómico e cultural

No final do séc. XX, a escola portuguesa abriu as suas portas, oferecendo à população em geral a possibilidade de frequentar a escola pública. Ultrapassado este obstáculo, seguiram-se outros com maiores repercussões: é o caso do ensino de qualidade acessível a todos os alunos. Dado que a escola elitista e seletiva estava ainda muito presente nos agentes educacionais, o fracasso escolar começou a ganhar contornos sem precedentes, pela incapacidade de criar uma escola heterogénea. Formularam-se, assim, objetos de estudo que pudessem combater esta realidade, conducentes à reprovação e à evasão escolar (Faria, 2009), com o intuito de banir as classes mais baixas, das escolas. É neste momento que, segundo Penin (2006, citado em Faria, 2009), a escola e o estado, que admitiram a matrícula destes alunos, devem assumir a responsabilidade de garantir um ensino progressivo e de qualidade, a estes mesmos alunos. E, com efeito, a escola heterogénea deve ser provida de solidariedade e apoio entre todos, pois só assim conseguirá abarcar realidades sociais e culturais tão distintas.

Quando olhamos para as causas do fracasso escolar, devemos olhá-las como um todo e não apontar uma causa única, até porque, geralmente, esta não surge isolada. Sisto (2001) nomeia algumas possíveis causas para a existência deste problema: o próprio indivíduo pode ter questões pessoais que influenciam o seu desempenho; a sala de aula e toda a insegurança e o desconforto que aquela possa transmitir; as características populacionais envolventes; a política educativa; a formação dos professores; e as técnicas e os recursos utilizados no ensino. Podemos inferir, assim, que o fracasso escolar pode dever-se às condições externas ou internas do indivíduo. Relativamente às condições externas, estas estão estreitamente relacionadas com fatores pedagógicos, institucionais, familiares e sociais, que criam interações entre o sujeito e o meio envolvente. Quanto às internas, importa referir as de ordem cognitiva e afetivo-emocional.

Durante algum tempo, o fracasso escolar foi visto como um problema individual, que deveria ser tratado e só depois o aluno poderia, novamente, integrar o ambiente escolar. E, em muitos casos, era assim posto em causa o nível de inteligência do aluno (Faria, 2009). Mais tarde, esta teoria passa a ser questionada e colocam-se em causa alguns dos fatores externos que referimos anteriormente, como o fator social. Como refere Faria (2009), começaram a estudar-se estas questões e percebeu-se que a ocorrência do fracasso escolar estava entre as populações mais pobres, e assim se desviaram os olhares dos fatores internos para os fatores políticos e sociais. Sisto & Martinelli (2006, citado em Faria, 2009, p.74) sustentam que, na verdade, *“os fatores que mais justificam o fracasso escolar recaem sobre as causas sociais ou familiares, ou seja, fatores externos aos indivíduos, mas que ainda deixam de fora a discussão da inadequação da escola à clientela atendida.”*

Ora, esta nova visão coloca alguns educadores na agradável posição de meros observadores, uma vez que, com esta nova perspectiva, a responsabilidade não recai diretamente sobre eles, pois trata-se de um *“processo educativo que é visto como totalmente submetido aos determinantes sociais e familiares”* (Faria, 2009, p. 74). E isto então porque os conhecimentos adquiridos na escola teriam assim como base as expectativas das classes médias, causando prejuízo às classes menos favorecidas e ignorando-as no planeamento escolar. Desta forma, voltamos ao início da questão, recaindo agora a culpa pelo fracasso escolar sobre os alunos. Estes podem não ter problemas orgânicos; no entanto, a pobreza passa a ser a responsável pelo seu insucesso.

Faria (2009) menciona que, a partir da década de 80, começam a ser consideradas como causas do tão proclamado fracasso escolar os fatores externos denominados *intra-escolares*. É neste momento que começam a ser avaliados o sistema educacional, o ambiente escolar e o papel do professor. Apesar de a escola ser avaliada como um todo, cabe ao professor, segundo Fonseca (2004, citado em Costa, 2004, p. 23), a responsabilidade de elaborar um plano curricular flexível a todos e de acordo com as características dos alunos. O mesmo autor considera que o insucesso escolar reflete o insucesso social e pedagógico que não responde às necessidades das crianças.

De acordo com Faria (2009), o papel do professor é de facto fundamental para um ensino de qualidade que possa colmatar o problema do insucesso ou fracasso escolar. Há aspetos fundamentais a ter em conta, na boa relação entre professor e aluno. A formação, as atitudes, as expectativas e as crenças do professor influenciam, positiva ou

negativamente, a motivação ou, por outro lado, a desmotivação do aluno, que pode vir, também, da própria motivação ou desmotivação do professor. Estas poder-se-ão dever a questões salariais ou mesmo de realização pessoal e profissional, que, por sua vez, também influenciam o seu método de ensino e a sua conduta (Faria, 2009).

Parte empírica

Capítulo IV – Investigação

Neste estudo, interessamo-nos, mais especificamente, pela análise da influência do meio ambiente – e, em particular, dos níveis socioeconómico e cultural – na aprendizagem da compreensão da leitura, propriamente dita, nos alunos. Apresentamos, em seguida, a finalidade geral do nosso estudo assim como a questão investigativa e as hipóteses de partida.

Neste capítulo, visamos então apresentar a investigação realizada e os resultados obtidos a partir, especificamente, da aplicação de uma Prova de Compreensão da Leitura para o 1.º ano de escolaridade (Simões, & Alves, 2013), utilizada como instrumento de avaliação para analisar uma amostra de 40 crianças, a frequentar o 1.º ano de escolaridade, de duas turmas distintas, de duas escolas do concelho de Aveiro: uma do centro da cidade e outra da periferia. Estes resultados serão ainda comparados com os obtidos mediante a aplicação de um questionário feito aos respetivos encarregados de educação, com o intuito de poder estabelecer algumas comparações passíveis de confirmar ou infirmar as hipóteses que apresentaremos na secção 4.2.

Com esta nossa pesquisa, pretendemos, assim, verificar as competências de compreensão da leitura das crianças participantes. Afinal, como referido anteriormente, mais do que ler, importa, sobretudo, compreender aquilo que se lê, podendo esta compreensão leitora ser definida, como já mencionado no capítulo II, como a “atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto” (Sim-Sim, 2007, p. 9). E, na realidade, o contacto com as limitações que as crianças revelam na área da aprendizagem da leitura e as próprias subsequentes implicações que essas mesmas limitações acarretam, em termos da compreensão de textos e enunciados, em diversos meios sociais, foi um dos fatores que motivou a nossa intervenção nesta questão problemática.

O facto de as crianças contactarem pouco com os livros, em contexto familiar, não deve ser um obstáculo ao sucesso que aquelas podem atingir. E, na verdade, há mesmo casos em que os próprios educadores chegam a desistir destas crianças, por estas serem relutantes à prática de leitura. Assim, enquanto profissionais na área da educação, temos por obrigação tentar mudar esta mentalidade, e o conhecimento então deste facto, que ocorre em tantas salas de aula.

4.1. Método de pesquisa

Nesta secção do presente relatório, iremos formular algumas considerações referentes aos aspetos metodológicos do nosso trabalho de investigação.

Segundo Coutinho (2011), e segundo a nossa interpretação, este estudo assenta num plano não experimental ou descritivo, sendo, mais concretamente, de um plano *Ex-Post-Facto* ou causal comparativo, que se trata de “uma investigação que se realiza em sentido contrário: parte-se dos dados para o tratamento e deste para as hipóteses”, ao passo que, “[n]a relação causa-efeito, analisam-se os efeitos para determinar as causas” (Sousa, 2009, p. 177, citado em Coutinho, 2011). Nos planos do tipo *não experimental*, não há manipulação de variáveis independentes, ou porque estas já ocorreram ou por *esse* não ser o objetivo do estudo (Coutinho, 2011). Segundo Best, & Kahn (1993), citados por Coutinho (2011), a investigação descritiva subdivide-se em quantitativa e qualitativa, dependendo do tipo de investigação que se queira realizar.

A opção que se toma, de entre as anteriormente mencionadas, depende do facto de o investigador pretender, ou não, quantificar os dados que descreve, analisa ou regista. Assim, o nosso estudo assenta numa investigação quantitativa, uma vez que esta tem como objetivos a observação, a descrição e a compreensão da realidade.

4.2. Questões e hipóteses de investigação

Esta investigação tem como intuito estudar o papel assumido pelo ambiente em que o aluno se insere na aprendizagem da compreensão da leitura, numa fase inicial do seu percurso escolar. Por outras palavras, visa compreender a influência dos contextos socioeconómico e cultural nas habilidades cognitivas dos alunos, a nível da compreensão da leitura. E, ainda mais especificamente, decorre o nosso trabalho da seguinte questão investigativa: *Em que medida as variáveis socioeconómicas e culturais podem interferir nas habilidades cognitivas dos alunos, a nível da compreensão da leitura?*

Em termos das hipóteses de trabalho, partimos de duas, (também) a seguir mencionadas: i) as crianças provenientes de meios socioeconómicos e culturais baixos apresentam um menor desenvolvimento da compreensão da leitura; ii) as crianças provenientes de meios socioeconómicos e culturais médio-altos apresentam um maior desenvolvimento da compreensão da leitura.

4.3. Caraterização dos contextos e dos sujeitos do estudo

Tendo em conta a finalidade do nosso estudo, a nossa pesquisa foi implementada em duas turmas do 1.º ano de escolaridade, de dois agrupamentos de escolas do concelho de Aveiro, estando uma delas localizada no centro da cidade e a outra na periferia. Quanto à escolha do concelho de Aveiro, esta nossa opção prendeu-se com o facto de esta ser a zona onde desenvolvemos a nossa Prática Pedagógica Supervisionada, sendo, assim, oportuno para nós realizar esta nossa pesquisa neste mesmo contexto. Em relação aos agrupamentos de escolas selecionados, um deles situa-se, então, e mais especificamente, na cidade de Aveiro, que apresenta bairros de classe média-alta, embora a sua população possua caraterísticas heterogéneas; o outro, por sua vez, situa-se na localidade de Esgueira, que apresenta caraterísticas mais rurais e onde estão presentes classes mais desfavorecidas. Os sujeitos do nosso estudo são, assim, os alunos das duas turmas acima referidas. Eis as designações atribuídas às turmas envolvidas:

Quadro 1 - Designação das turmas em estudo

Escola localizada na periferia	Escola localizada no centro da cidade
Grupo 1	Grupo 2

Segundo Coutinho (2011), o nosso processo de amostragem, no que aos participantes diz respeito, foi norteado por princípios não probabilísticos ou não aleatórios, como evidenciaremos de seguida.

Os participantes do nosso estudo - os próprios alunos, então, das duas turmas participantes -, foram em número de 40 elementos. Também devido à natureza do trabalho e ao próprio número de participantes, consideramos ser relevante proceder desde já a uma sua caracterização com base apenas no género (M – masculino; F – feminino). Vejamos, então, o número de crianças da nossa amostra, fazendo a distinção entre meninos e meninas.

Quadro 2 - N.º de meninos e meninas da amostra

	Grupo 1	Grupo 2
Meninos	11	8
Meninas	9	12
TOTAL	20	20

Podemos verificar que a totalidade de meninos e de meninas, juntando os dois grupos de estudo, é igual. Assim, temos 20 meninos e 20 meninas; no entanto, o número de meninos do Grupo 1 é superior ao do Grupo 2 e, em contrapartida, temos um número superior de meninas no Grupo 2, em comparação com o do Grupo 1.

Os encarregados de educação (pai ou mãe, em todos os casos – daí que nos passemos a referir sempre a «pais») dos alunos das duas turmas do 1.º ano de escolaridade também contribuíram para uma análise mais detalhada dos dados recolhidos, já que preencheram um questionário (Apêndice III), por nós elaborado, cujos resultados permitiram não só caracterizar de forma mais precisa os alunos participantes como também confrontar os resultados dos testes aplicados aos discentes com os resultados obtidos, precisamente, mediante a aplicação do referido questionário.

Considerando ser importante contextualizar melhor a população estudada, destacaremos, seguidamente, alguns dos aspetos por nós considerados como mais relevantes, tais como: a língua materna dos pais, as habilitações escolares destes últimos, atividades extracurriculares frequentadas pelos alunos, os hábitos de leitura da família. Estas informações foram recolhidas através do supramencionado questionário aos pais, e aplicado, portanto, aos encarregados de educação dos alunos participantes no nosso estudo.

Começamos assim por destacar a heterogeneidade encontrada na língua materna dos pais dos sujeitos do estudo pertencentes à amostra estudada.

Quadro 3 - Língua materna dos pais dos sujeitos em estudo

	Grupo 1		Grupo 2	
	M	F	M	F
Português europeu	16 – 80%	17 – 85%	19 – 95%	19 – 95%
Português do Brasil	2 – 10%	1 – 5%	0	0
Ucraniano	1 – 5%	1 – 5%	0	0
Romeno	0	0	1 – 5%	1 – 5%
Alemão	1 – 5%	0	0	0
Francês	0	1 – 5%	0	0
Total	20 – 100%	20 – 100%	20 – 100%	20 – 100%

A partir da análise deste quadro é visível a diversidade de línguas existentes no Grupo 1, o que não se verifica com tanta evidência no Grupo 2, em que, além do português, existe, apenas, o romeno.

Seguidamente, é também feita uma caracterização dos pais, quanto às suas habilitações escolares. Este aspeto será particularmente relevante, na medida em que nos permite perceber se os pais têm hábitos de estudo, o que poderá, ou não, influenciar as práticas dos seus educandos neste sentido.

Quadro 4 - Habilitações escolares dos pais dos sujeitos em estudo

	Grupo 1		Grupo 2	
	M	F	M	F
Entre o 4.º ano e o 6.º ano de escolaridade	2 – 10%	1 – 5%	0	0
Entre o 7.º e o 9.º ano de escolaridade	6 – 30%	3 – 15%	1 – 5%	1 – 5%
Entre o 10.º e o 12.º ano de escolaridade	7 – 35%	9 – 45%	5 – 25%	3 – 15%
Bacharelato ou Licenciatura	5 – 25%	7 – 35%	7 – 35%	10 – 50%
Mestrado	0	0	2 – 10%	4 – 20%
Doutoramento	0	0	5 – 25%	2 – 10%
Total	20–100%	20–100%	20–100%	20–100%

Ao analisar o quadro anterior, podemos constatar, imediatamente, o facto de os pais dos alunos do Grupo 2 possuírem, globalmente, um grau académico superior aos pais dos alunos do Grupo 1. Na realidade, no Grupo 2, não há pais com um nível de escolaridade inferior ao 6.º ano, não existindo, no Grupo 1, pais com um nível superior à licenciatura. Importa referir ainda que, numa amostra de 20 alunos, existem 7 pais com o grau de Doutor, no denominado Grupo 2.

Os elementos do quadro seguinte permitir-nos-ão, após a análise com os dados relativos ao local para onde os alunos se dirigem após o horário letivo, inferir se o facto de os alunos permanecerem mais tempo envolvidos em atividades após o horário letivo poderá influenciar o seu desempenho em atividades de compreensão da leitura.

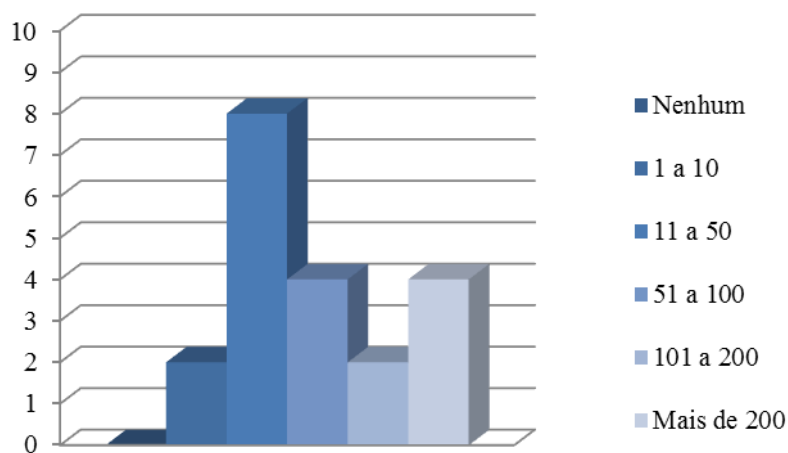
Quadro 5 - Destino dos alunos após as aulas

	Grupo 1	Grupo 2
Casa (onde habita)	16 – 80%	5 – 25%
Casa (avós)	1 – 5%	0
ATL	3 – 15%	7 – 35%
Outro: catequese, natação, futebol, conservatório, etc.	0	8 – 40%
Total	20 – 100%	20 – 100%

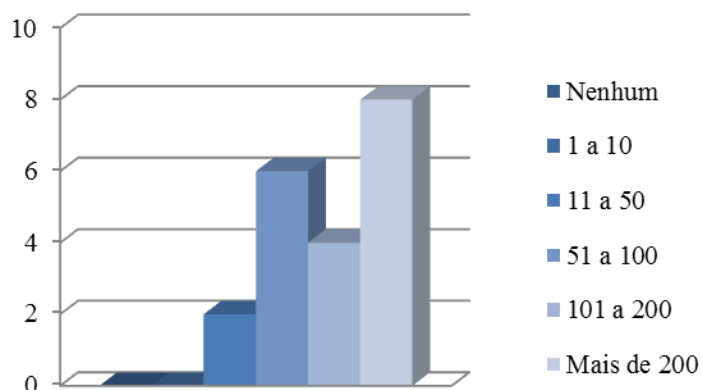
Através da análise deste quadro, podemos verificar que a maioria das crianças do Grupo 1 (80%), após as aulas, vai para as suas casas, não se encontrando desta forma inseridas em atividades extracurriculares, além das Atividades de Enriquecimento Curricular (doravante AEC). Quanto aos alunos do Grupo 2, apenas uma pequena percentagem (25%) não participa qualquer tipo de atividade após o término das aulas.

Quanto aos hábitos de leitura das famílias, optámos por dar destaque ao número de livros que os alunos possuem, em casa. Apresentamos, de seguida, um gráfico, que apresenta, precisamente, o número de livros existentes em casa dos alunos, efetuando essa comparação entre os grupos.

Gráficos 1- Número de livros existentes em casa - Grupo1



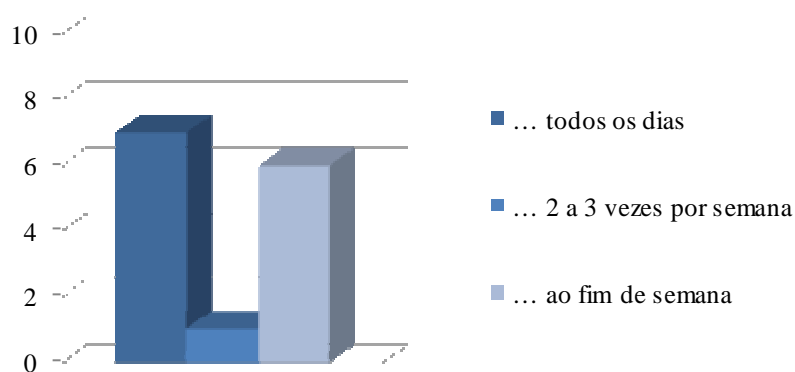
Gráficos 2 - Número de livros existentes em casa - Grupo 2



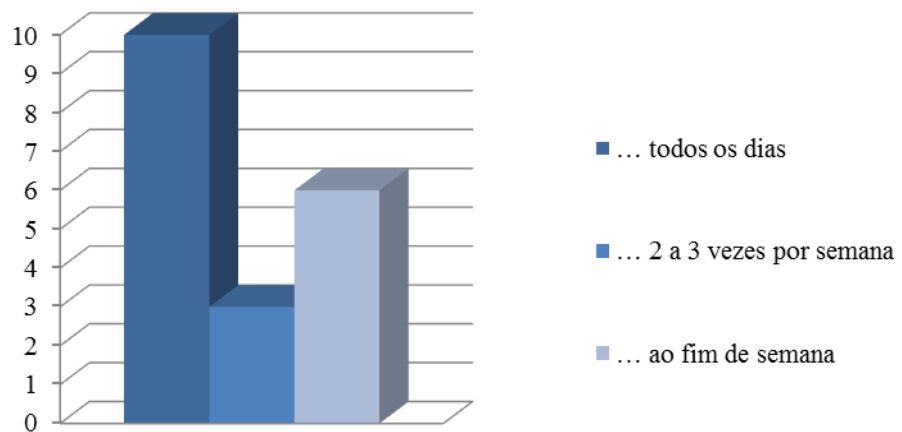
Depois de observar os gráficos anteriores, verificamos que os alunos do Grupo 2 têm, em casa, uma maior quantidade de livros do que os alunos do Grupo 1. Pode também destacar-se o facto de os alunos do Grupo 2 (40%) terem mais de 200 livros em casa, enquanto os alunos do Grupo 1 (igualmente 40%) têm, também em casa, entre 11 a 50 livros. Importante será, igualmente, referir que não há alunos sem livros em casa; daí que, portanto, a opção *Nenhum* detenha uma percentagem de 0%.

Apresentamos, seguidamente, os hábitos de leitura dos pais dos alunos de ambos os grupos, não só fazendo a distinção entre o pai e a mãe, como também estabelecendo a comparação entre as mães do Grupo 1 e as do Grupo 2, assim como entre os pais do Grupo 1 e os do Grupo 2.

Gráficos 3 - Número de dias em que os pais costumam ler - Grupo 1



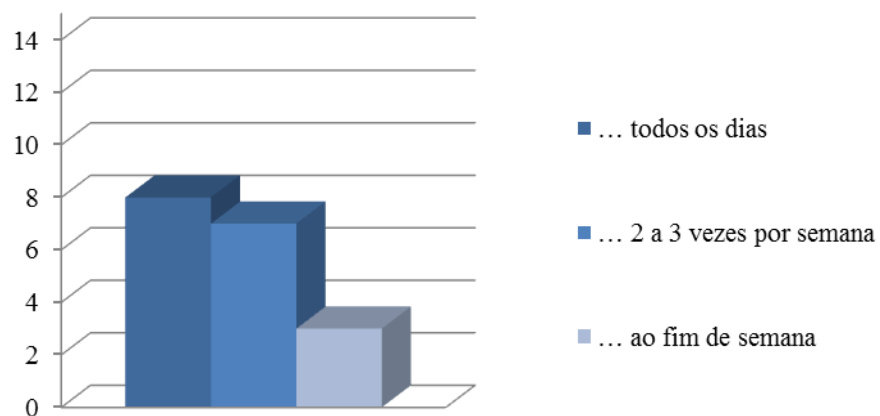
Gráficos 4 - Número de dias em que os pais costumam ler - Grupo 2



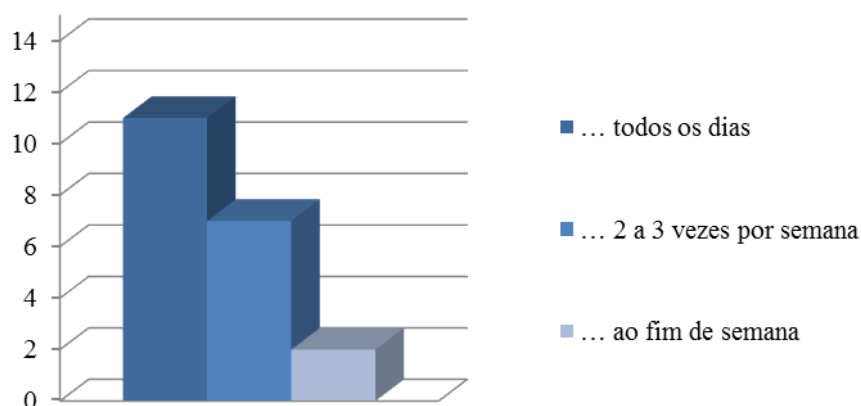
Como podemos verificar, a partir da análise dos gráficos anteriores, a maioria dos pais dos alunos do Grupo 2 tem por hábito ler todos os dias, inclusive, ao fim de semana, assim como os pais dos alunos do Grupo 1. Contudo, temos também alguns pais dos alunos do Grupo 1 (25%) que não têm por hábito realizar qualquer leitura.

Atentemos agora nas mães dos sujeitos de estudo.

Gráficos 5 - Número de dias em que as mães costumam ler - Grupo 1



Gráficos 6 - Número de dias em que as mães costumam ler - Grupo 2

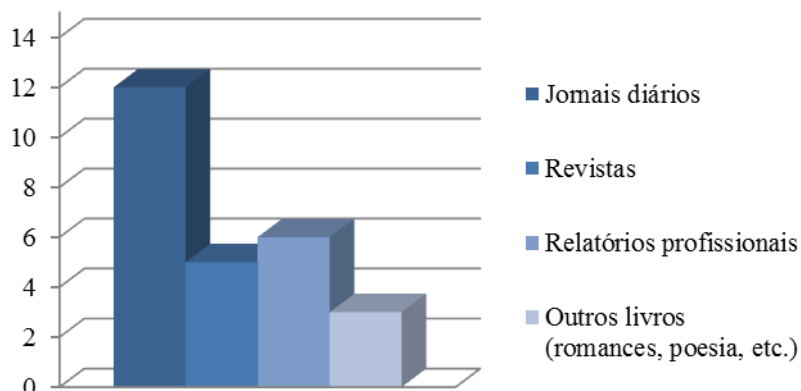


Observando os dois gráficos anteriores, referentes aos hábitos de leitura das mães dos alunos das turmas estudadas, não se nota uma grande discrepância entre os valores registados. No entanto, não se pode deixar de constatar que as mães dos alunos do Grupo 2 leem, mais frequentemente, diariamente.

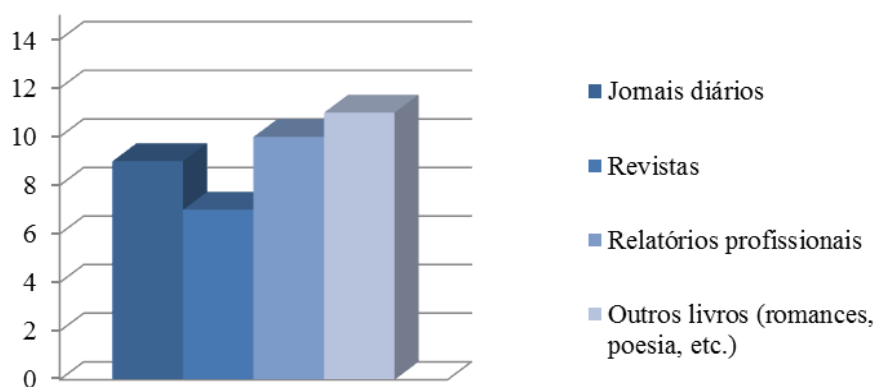
De um modo geral, olhando para os quatro gráficos anteriores, percebemos, então, que o Grupo 2 terá, pelo menos mais provavelmente, um maior contacto com a leitura do que o Grupo 1, o que poderá, de alguma forma, influenciar o seu desempenho em atividades que impliquem a compreensão da leitura.

Além da quantidade de leituras feitas, importa também perceber a qualidade das mesmas. Assim, consideramos importante distinguir as leituras por tipos (jornais diários, revistas, relatórios profissionais e outros, como por exemplo, romances e poesia), como revelam os gráficos a seguir representados.

Gráficos 7 - Tipo de leituras realizadas pelos pais - Grupo 1



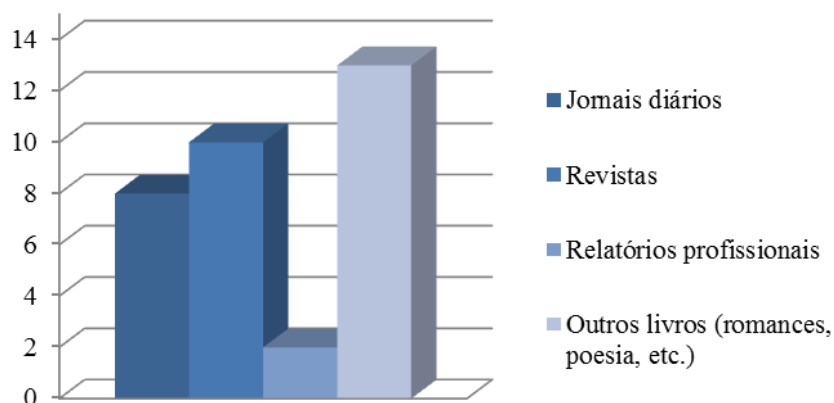
Gráficos 8 - Tipo de leituras realizadas pelos pais - Grupo 2



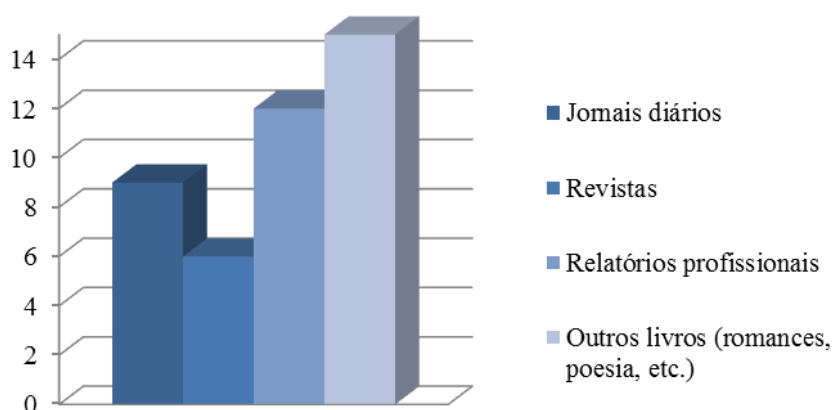
Verificamos, então, que os pais dos alunos do Grupo 1 têm por hábito ler mais jornais diários do que os pais dos alunos do Grupo 2, que se destacam pelo facto de terem preferência por outro tipo de leituras como, por exemplo, romances e poesia.

Analisaremos, seguidamente, os tipos de leitura realizados pelas mães dos sujeitos do estudo, à semelhança do que foi feito nos gráficos anteriores, então, para os pais.

Gráficos 9 - Tipo de leituras realizadas pelas mães - Grupo 1



Gráficos 10 - Tipo de leituras realizadas pelas mães - Grupo 2



Para uma mais correta análise destes dois gráficos, importa atender à questão da profissão das mães. A maioria das mães encontra-se empregada na sua área de formação. Esta situação poderá implicar, muitas vezes, a leitura de determinado tipo documento escrito.

Da leitura que podemos fazer dos gráficos, torna-se evidente que, as mães dos alunos do Grupo 2, dedicam muito tempo à leitura de relatórios profissionais, enquanto que as mães dos sujeitos do Grupo 1 preferem outras leituras, como as revistas ou outros livros. Esta evidência dever-se-á, então, ao facto de as primeiras terem empregos que exigem este

tipo de leituras, ao passo que as segundas não têm profissões que tal justifiquem. Com isto, não podemos inferir que as mães do Grupo 2 fomentam, mais do que as mães do Grupo 1, o gosto, dos filhos, pela leitura, até porque poderão, devido às suas profissões, dispor de menos tempo para o fazer.

4.4. Instrumentos

A importância de identificar, desde cedo, as dificuldades que as crianças revelam na leitura é de extrema necessidade. Se os alunos apresentarem dificuldades na leitura, facilmente perderão o interesse pela mesma assim como a confiança em si mesmos, enquanto leitores.

A finalidade investigativa definida implicou, como já referimos, a aplicação de uma Prova de Compreensão da Leitura. A criação desta revelou-se de grande relevância, dado que, em Portugal, não se têm desenvolvido provas validadas que visem testar as capacidades de compreensão leitora, em crianças desta faixa etária, neste nível de ensino (Sim-Sim, 2007 citado em Simões & Alves, 2013).

Pelo facto de os sujeitos do estudo serem alunos que se encontram, ainda, no início da aprendizagem de escrita, esta não foi tida em conta para a avaliação da compreensão, pois poderia influenciar os resultados das provas. Assim, Simões & Alves, optaram por não integrar esta mesma prática escrita, na prova.

4.4.1. Prova de Compreensão da Leitura

A Prova de Compreensão da Leitura utilizada no presente estudo (Anexo 1) apresenta um nível de complexidade crescente, encontrando-se dividida em quatro partes. Na primeira parte, os alunos teriam de estabelecer a correspondência entre a lista de frases (8 itens) apresentada e as imagens (8 itens) corretas. Seguidamente, são apresentados três exemplos, na Figura 3.

Figura 3 - Exemplo da primeira parte da prova de compreensão da leitura

Liga cada uma das frases à respetiva figura.

A Rita bebe o leite.

A Maria passa a ferro.

O pato nada no lago.



Numa segunda parte, eram disponibilizadas três imagens e uma frase, em cada tópico. A criança deveria fazer corresponder a cada frase (8 itens) uma das três imagens apresentadas. Apresenta-se um exemplo, na Figura 4.

Figura 4 - Exemplo da segunda parte da prova de compreensão da leitura

Faz um círculo à volta da imagem que corresponde à frase.

A Dália foi andar de baloiço e caiu.



Quanto à terceira parte da prova, cada alínea era composta por quatro frases e por uma imagem, sendo que os alunos deveriam fazer corresponder uma das quatro frases à imagem (8 itens). Segue-se um exemplo, na Figura 5.

Figura 5 - Exemplo da terceira parte da prova de compreensão da leitura

Faz um círculo à volta do número da frase que corresponde à figura.

B



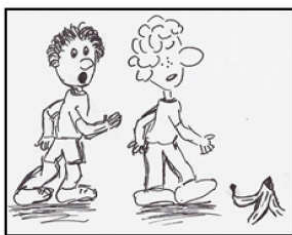
1. A Maria atira a bola.
2. O João atira a bola.
3. O João foi passear o gato.
4. A Ana e a Rita estão a jogar à bola.

Na quarta parte da prova, assim como na anterior, os alunos teriam de fazer corresponder uma das quatro frases à imagem (8 itens) apresentada. As frases desta secção tinham um grau de complexidade mais elevado, em relação às da parte anterior. Apresenta-se um exemplo, na Figura 6.

Figura 6 - Exemplo da quarta parte da prova de compreensão da leitura

Faz um círculo à volta do número da frase que corresponde à figura.

H



1. O Miguel e o Duarte foram passear. Distraídos, escorregaram numa casca de banana e caíram os dois ao chão.
2. O Miguel e o Duarte viram uma nota no chão, quando voltavam da escola. O Miguel apanhou-a.
3. O Duarte escorregou numa casca de banana que estava caída no chão. O Miguel desatou a rir.
4. O Miguel e o Duarte vinham da escola. O Miguel viu uma casca de banana caída no chão e avisou o Duarte para ter cuidado e não cair.

O tempo de aplicação oficial da prova era de 10 minutos, segundo Simões e Alves (2013). Contudo, esta mesma prova teve a duração, no caso da nossa pesquisa, de 45 minutos, devido às dificuldades de leitura que os alunos apresentaram. Os resultados da prova poderiam variar entre 0 e 32 pontos, uma vez que a cada resposta certa era atribuído um ponto.

4.5. Procedimentos

Para a realização deste estudo, foi requerida, primeiramente, uma autorização junto dos agrupamentos de escolas envolvidos (Apêndice I). Foi igualmente entregue, a cada encarregado de educação dos alunos participantes, um pedido de colaboração, em que, além de uma breve descrição do estudo a realizar, se solicitava também quer a sua autorização (Apêndice II) para a aplicação das provas junto dos seus educandos, quer o preenchimento de um questionário cujo principal objetivo era o de caracterizar os contextos socioeconómico e cultural em que os alunos se encontram inseridos (Apêndice III).

A aplicação da prova de compreensão leitora ocorreu no dia 14 de maio de 2014, com o Grupo 1, tendo sido realizada, junto do Grupo 2, no dia 23 de maio de 2014. A prova foi aplicada, coletivamente, na sala de aula das turmas em estudo, com a presença da investigadora e da professora titular de turma. Inicialmente a investigadora procedeu a uma breve explicação do que era pretendido em cada uma das partes presentes na prova. Como já referido anteriormente, a prova teve a duração de 45 minutos, em cada turma.

4.6. Resultados da aplicação da prova

Serão apresentados, neste capítulo, os resultados obtidos com a aplicação da Prova de Compreensão da Leitura, a que os dois grupos de estudo foram submetidos. Iremos, então, analisar a possível relação existente entre a influência dos meios socioeconómico e cultural, nos quais os alunos se encontram inseridos, e a capacidade de compreensão da leitura dos próprios alunos.

Apresentamos, de seguida, os resultados gerais das provas do Grupo 1 e do Grupo 2, tendo em conta o facto de o valor mínimo e o valor máximo da prova serem 0 e 32, respetivamente.

Quadro 6 - Resultados gerais da prova

	Grupo 1	Grupo 2
Valor mínimo	17 – 53%	27 – 84%
Valor máximo	32 – 100%	32 – 100%
Valor médio	17,09	18,19

Como podemos aferir, o Grupo 2 obteve melhores resultados nas provas, comparativamente com o Grupo 1. Assim, e apesar de o valor máximo ser de 32 pontos para ambas as turmas, o valor mínimo revela uma discrepância significativa entre as turmas, havendo uma diferença de 10 pontos, o que equivale a 31% da prova.

4.6.1. Apresentação dos resultados através do teste *t*

No sentido de perceber a existência de diferenças estatisticamente significativas, entre os resultados das provas dos alunos do Grupo 1 e dos alunos do Grupo 2, realizou-se uma análise estatística através do teste paramétrico denominado teste *t* (Pereira & Patrício, 2013).

Considerámos que seria mais interessante tratar os resultados das provas, e posteriormente analisá-los, por partes, e não pergunta a pergunta, comparando os resultados da parte I do Grupo 1 com a do Grupo 2, e assim sucessivamente. Desta forma, a análise não se revelará tão exaustiva, tornando-se de mais fácil leitura e interpretação.

É importante voltar a referir que a prova possui um grau crescente de dificuldade, em que a parte IV terá, portanto, um nível de exigência maior do que a parte I.

Quadro 7 - Média, desvio-padrão, valores de *t*, graus de liberdade (g.l.) e valores de *p*, obtidos da Prova de Compreensão da Leitura, entre os grupos 1 e 2 da amostra.

Amostra		Média	Desvio Padrão	<i>t</i>	g.l.	<i>P</i>
Parte I	Grupo 1	0,975	0,157	-0,65	38	0,52
	Grupo2	0,988	0,111			
Parte II	Grupo 1	0,950	0,219	-1,594	38	0,121
	Grupo2	0,981	0,136			
Parte III	Grupo 1	0,769	0,423	-2,993	38	0,005
	Grupo2	0,919	0,274			
Parte IV	Grupo 1	0,688	0,465	-0,537	38	0,595
	Grupo2	0,731	0,445			

Como podemos observar pelos valores apresentados na linha denominada *Parte I*, referente aos resultados dos alunos na primeira parte da prova, a média de ambos os grupos, não é estatisticamente significativa, pois $t=-0,650$; g.l.=38; $p<0,520$.

Quanto à *Parte II*, no que diz respeito aos resultados dos alunos obtidos na segunda parte da prova, esta também não apresenta diferenças estatisticamente significativas visto que $t=1,594$; g.l.=38; $p<0,121$.

Já na *Parte III*, podem observar-se diferenças estatisticamente significativas, uma vez que nesta terceira parte da prova os resultados mostram $t=2,993$; g.l.=38; $p<0,006$.

Por fim, podemos observar na *Parte IV*, referente à última parte da prova que, tal como nas duas primeiras, não se observam diferenças estatisticamente significativas, pois $t=0,537$; g.l.=38; $p<0,595$.

4.7. Discussão dos resultados

Neste ponto do trabalho, pretendemos revelar as possíveis causas, e respetivas explicações, que possam justificar a existência de distinção entre os resultados das provas dos grupos de alunos em estudo.

O facto de a prova ter um grau crescente de dificuldade fez com que os alunos tenham sentido maior facilidade em resolver a primeira parte da mesma. E, com efeito, e como mencionado anteriormente, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas na primeira parte da prova; no entanto, é importante referir que a média de respostas é positiva em ambos os grupos, o que significa que estabeleceram corretamente as correspondências em grande parte das alíneas apresentadas. Uma vez mais, podemos atribuir este fenómeno ao reduzido grau de dificuldade que implicava esta parte da prova, assim como à destreza dos alunos em estabelecer a relação entre frase e imagem.

Quanto à segunda parte da prova, os alunos teriam de ligar uma frase a uma de três imagens possíveis, o que lhes exigia observar pormenores diferentes em cada imagem e, assim, escolher a única que se adequava à frase indicada. Também aqui os alunos revelaram reduzida dificuldade em realizar, com sucesso, esta tarefa.

Na terceira parte da prova, verificou-se uma maior discrepância entre os valores de um grupo em relação aos do outro. O Grupo 1 revelou maiores dificuldades em realizar esta parte da prova, ainda que tenha obtido uma média positiva, assim como o Grupo dois; no entanto, o valor da média é inferior à do Grupo 2. Assim, este último obteve, portanto,

melhores resultados, conseguindo uma média de 0,9, ao passo que o primeiro obteve uma média de 0,7. Nesta terceira parte da prova, houve, portanto, diferenças estatisticamente significativas, como pudemos verificar no quadro 7, apresentado anteriormente.

Por fim, na quarta parte da prova, as pontuações foram baixas em ambos os grupos, ainda que tenha sido atingida, e à semelhança do que acontecera já nas outras partes da prova, uma média positiva; no entanto, o Grupo 1 continuou a apresentar valores mais baixos em comparação com os do Grupo 2. Ainda assim, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

Na análise feita aos dados recolhidos, verificamos que, apesar de um grupo apresentar melhores resultados em relação aos alcançados pelo outro, ambos foram diminuindo a sua prestação ao longo da realização da prova.

Para fundamentar esta tendência, encontrámos duas justificações possíveis. A primeira justificação ponderada foi o nível de exigência crescente que a prova detinha, pois, nesta quarta parte, existiam quatro alíneas possíveis para uma imagem apenas, sendo que cada alínea possuía duas frases, exigindo assim maior concentração, por parte dos alunos. A outra justificação considerada foi o eventual cansaço dos alunos, uma vez que, além de ser a parte mais exigente, era também a última parte da prova, tendo estes sido submetidos já também a uma série de imagens e frases, podendo, assim, ter acusado, naquele momento, não só algum cansaço como também uma possível falta de concentração.

Capítulo V – Conclusões

Neste último capítulo, apresentaremos, primeiramente, as principais conclusões. Em segundo, abordaremos algumas limitações do estudo. Seguidamente, apontaremos algumas implicações deste último e, por fim, indicaremos algumas sugestões para investigações futuras.

5.1. Principais conclusões

Este estudo pretende dar resposta à questão de investigação colocada anteriormente: “Em que medida as variáveis socioeconómicas e culturais podem interferir nas habilidades cognitivas dos alunos, a nível da compreensão da leitura?”.

Assim, tencionamos confirmar, ou por outro lado refutar, as hipóteses de trabalho seguintes: i) as crianças provenientes de meios socioeconómicos e culturais baixos apresentam menor desenvolvimento da compreensão da leitura; ii) as crianças provenientes de meios socioeconómicos e culturais médio-altos apresentam maior desenvolvimento da compreensão da leitura.

Com a análise dos questionários dirigidos aos pais, e com os posteriores resultados das provas realizadas, podemos considerar que os contextos socioeconómico e cultural em que as crianças estão inseridas influencia os níveis de compreensão da leitura que estas atingem e, consequentemente, os resultados que estas obtêm nas provas. As habilitações académicas dos pais têm, também, reflexo no discurso que as crianças detêm, com o qual se familiarizam e do qual se apropriam. O facto de os pais terem poucos hábitos de leitura faz com que leiam menos ou, inclusive, não leiam para os filhos.

Após os vários momentos pelos quais este estudo passou, e também após a análise feita aos resultados obtidos, podemos concluir que os meios socioeconómico e cultural em que as crianças do Grupo 1 estão inseridas acarretam maiores dificuldades, a estes alunos, comparativamente com os alunos do Grupo 2, que são provenientes de um meio socioeconómico e cultural médio-alto. Desta forma, confirmamos a questão investigativa do estudo, corroborando as hipóteses levantadas inicialmente.

Em Faria (2009), Marturano (1999) considera não só os fatores socioeconómicos e educacionais, mas também outros recursos familiares – como, por exemplo: a capacidade de liderança nos desafios e integração escolar, o envolvimento dos pais na vida escolar dos

filhos, as práticas educativas e os recursos existentes no ambiente frequentado pelas crianças – como influenciadores do processo de aprendizagem das mesmas.

A inadequação dos meios de ação por parte dos agentes educacionais pode dar origem ao fracasso escolar das crianças, sobretudo das oriundas de meios menos favorecidos. Assim, é necessário, e urgente, criar condições pedagógicas e psicológicas adequadas às necessidades das crianças.

5.2. Limitações do estudo

No decorrer da investigação, ocorreram algumas situações que limitaram, pelo menos de certo modo, o estudo. Assim, apresentamos aqui as três limitações que mais se fizeram sentir no nosso estudo.

Por um lado, o tempo dispensado à elaboração - com todas as necessárias revisões naturalmente pressupostas - dos questionários e das autorizações aos encarregados de educação e aos agrupamentos de escola envolvidos. Por outro lado, o tempo de espera pelas respostas a esses mesmos questionários e a essas mesmas autorizações. Com efeito, este atraso protelou não só a implementação das Provas de Compreensão da Leitura nas escolas abrangidas como também a análise dos resultados das mesmas, e dos respetivos questionários. Consideramos que o contributo de apenas duas turmas, de duas escolas, da mesma cidade, se tornou insuficiente para fundamentar, com maior rigor, a questão e as hipóteses de investigação apresentadas.

5.3. Implicações do estudo

O presente estudo contribui para demonstrar que os alunos provenientes de meios menos favorecidos têm resultados menos positivos em relação aos demais alunos. Neste sentido, será importante compreender o porquê da discrepância de resultados entre os grupos estudados e o que poderá ser feito para reverter este fenómeno.

Este estudo visa alertar para questões sociais e culturais, como são o acesso facilitado a meios e recursos por parte das classes médias-altas, deixando assim as classes mais baixas em desigualdade, pela dificuldade em aceder a esses mesmos meios e recursos.

Deste modo, este estudo é um modesto, mas sentido, contributo para a realização de estudos mais completos, que possam vir a revelar outros resultados, contrariando a tendência que revelam os presentes resultados.

5.4. Investigações futuras

Consideramos que seria interessante, e pertinente, expandir este estudo de modo a incluir mais turmas de escolas distintas, de outras cidades, para assim haver uma maior precisão na análise e na corroboração dos resultados das provas e dos questionários.

Além dos alunos e encarregados de educação envolvidos, sugeríamos a inclusão dos professores neste estudo. Ao estudarmos as estratégias de ensino de cada professor, poderíamos perceber a influência destas na prestação dos alunos na Prova de Compreensão da Leitura. Esta sugestão surge no âmbito de uma outra investigação desenvolvida (Gaitas, 2013) e em que, além da participação dos alunos e dos encarregados de educação, foi também analisado o contributo dos professores, no desempenho escolar dos alunos.

Neste sentido, e com os devidos ajustes anteriormente mencionados, sugere-se a continuação do estudo com uma amostra maior e com mais dados, com o intuito de comprovar, ou por outro lado refutar, a questão e respetivas hipóteses colocadas.

Referências bibliográficas

- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61, 364-373.
- Alaiz, V. & Barbosa, J. (1995). *Aprender a ter sucesso na escola como preparar e fazer exames e provas finais, opções vocacionais, gerir bem o tempo, conhecer as regras da avaliação, o que são a área-escola e o trabalho projeto*. Lisboa: Texto.
- Costa, H. (2013). *Iniciação das crianças em processos ativos de construção de conhecimento: ler para aprender em contextos de aprendizagem situada, colaborativa e autorregulada*. Relatório de Estágio, Instituto de Educação: Universidade do Minho, Portugal. Obtido de:
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/28732/1/Helena%20Sofia%20Gon%C3%A7alves%20Costa.pdf>
- Costa, M. (2004). *A compreensão leitora e o rendimento escolar um estudo com alunos do 4.º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, Minho: Instituto de Educação e Psicologia, Portugal. Obtido de:
<http://docslide.com.br/documents/compreensao-leitora-e-rendimento-escolar.html>
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Cruz, V. (1999) Dificuldades de Aprendizagem. *Coleção Educação Especial*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Faria, R. (2009). *A influência do meio sócio-económico e cultural na aprendizagem da leitura e da escrita*. Dissertação de Mestrado, Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Portugal. Obtido de:
<http://repositorio.uportu.pt/jspui/handle/11328/175>
- Ferreira, E. & Teberosky, A. (1981). La comprensión del sistema de escritura: construcciones originales del niño e información específica de los adultos. *Lectura y vida*. Disponível em
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n1/02_01_Ferreiro.pdf/view

- Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de aprendizagem. abordagem neuropsicológica e psicológica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.
- Gaitas, S. (2013). *O ensino da leitura e da escrita no 1.º ano de escolaridade: os resultados dos alunos em leitura*. Tese de Doutoramento, ISPA: Instituto Universitário, Portugal.
- Kintsch, W. & Rawson, K. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 209-226). Malden: Blackwell Publishing.
- Marcelli, D. (1998). *Manual de Psicopatologia da Infância de Ajuriaguerra*, (5ª ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Moreira, I. (2014). *Motivação para a Leitura*. Relatório de Estágio, Instituto Superior Politécnico Gaya, Portugal. Obtido de:
https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/6477/1/RELATORIO_ildamoreira.pdf
- Nation, K. J. (2005). Children's reading comprehension difficulties. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 248-265). Malden: Blackwell Publishing.
- Nation, K. J., & Snowling, M. J. (1998). Individual differences in contextual facilitation: Evidence from dyslexia and poor reading. *Child Development*, 69(4), 996-1011.
- Nina, I. F. A. (2008). *Da leitura ao prazer de ler: Contributos da Biblioteca Escolar*. Dissertação de Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares, não publicada. Lisboa: Universidade Aberta, Portugal. Obtido de:
- OECD (2013). PISA 2012 results: What students know and can do (Volume I). *Student performance in mathematics, reading and science*. OECD Publishing. Obtido de: <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-I.pdf>
- Pereira, A. & Patrício, T. (2013). *SPSS: Guia Prático de Utilização. Análise de Dados para Ciências Sociais e Psicologia* (8ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

- Pinheiro, C. (2013). *A Motivação para a Leitura. Uma intervenção ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio, Universidade do Minho: Instituto de Educação, Portugal. Obtido de: <http://docplayer.com.br/18125819-A-motivacao-para-a-leitura-uma-intervencao-ao-nivel-do-1-o-ciclo-do-ensino-basico.html>
- Rebelo, J. (1992). Dificuldades da Leitura e da Escrita em crianças do Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXVI, nº1: pp.131-135.
- Reis, C. (coord.) et al. (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Ribeiro, M. (2005). *Ler bem para ler melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho, Portugal. Obtido de: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/2999/1/TESE.pdf>
- Santos, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, M. (2012). *A adaptação do Plano Nacional de Leitura em Contexto Açoriano*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Portugal. Obtido de: <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3720/1/C%C3%A2ndida%20Santos%20-%20Tese.pdf>
- Simões, E., & Alves Martins, M. (2013). Prova de compreensão na leitura para o 1.º ano de escolaridade. In *Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I. (coord.) (2006). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.

- Sisto, F. F. (2001). *Dificuldades na aprendizagem em escrita: um instrumento de avaliação* (ADAPE). Petrópolis: Vozes.
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (1994) . The road not taken: An integrative theoretical model of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 91-103, 122.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*.
- Vaz, J. (2010). O ensino da compreensão para uma leitura mais eficaz. *Atas do I EIELP*, pp.161-171.
- Viana, F.L. & Teixeira, M.M. (2002). *Aprender a Ler: da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto: Asa Editores.
- Viana, F.L. (2009). *O Ensino da Leitura*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Apêndices

Apêndice I – Autorização aos agrupamentos de escolas

Exm.º Senhor(a) Diretor(a),

Venho, por este meio, solicitar a autorização de V. Exa. para a implementação do estudo empírico do meu projeto de mestrado em 1.º e 2.º ciclos do EB, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro, junto de professores (em número a determinar por V. Exa.) a lecionar ao 1.º ano do 1.º CEB do seu Agrupamento de Escolas.

Projeto, este, que assenta no estudo da relação (eventualmente) existente entre três principais variáveis: a localização (meio rural, meio urbano,) e os estádios de compreensão da leitura de cada aluno.

Posso ainda acrescentar que este mesmo estudo está a ser desenvolvido em várias escolas do distrito de Aveiro. E a sua implementação implica os seguintes procedimentos de recolha de dados: i) o preenchimento de questionários, por parte de encarregados de educação; ii) a aplicação de testes de compreensão da leitura, junto dos mesmos alunos.

Os resultados desta investigação serão apresentados, posteriormente, a V. Exa. após a respetiva análise, se for do vosso interesse.

Aproveitamos ainda a oportunidade para agradecer a vossa melhor atenção.

Aveiro, 16 de maio de 2014

Vanessa Raquel Silva Santos

Apêndice II – Pedido de cooperação aos encarregados de educação

Exm.º Senhor(a) Encarregado(a) de Educação,

Venho, por este meio, solicitar a participação de V. Exa. e do seu(a) educando(a) para a implementação do estudo empírico do meu projeto de mestrado em 1.º e 2.º ciclos do EB, do Departamento de Educação da Universidade de Aveiro.

Posso ainda acrescentar que este mesmo estudo está a ser desenvolvido em várias escolas do distrito de Aveiro. E a sua implementação implica os seguintes procedimentos de recolha de dados: i) o preenchimento de questionários, por parte de encarregados de educação; ii) a aplicação de testes de compreensão da leitura, junto dos mesmos alunos.

Aproveitamos ainda a oportunidade para agradecer a vossa melhor atenção.

Aveiro, 16 de maio de 2014

Vanessa Raquel Silva Santos

Apêndice III – Questionário aos Encarregados de Educação

IDENTIFICAÇÃO

1. Nome do(a) aluno(a):

2. Data de nascimento do aluno _____

3. Freguesia em que vive: _____

4. Sexo: Masculino ☐ Feminino ☐

5. O(a) seu(a) educando(a) frequentou
o jardim-de-infância? Sim ☐ Não ☐

6. Qual a língua materna do pai do aluno? _____ E da mãe do
aluno? _____

7. Habilitações escolares:

Pai _____ Mãe _____

8. Profissões:

Pai _____ Mãe _____

9. Indique o número de irmãos do aluno e respetivas
idades _____

10. O aluno tem irmãos a frequentar a mesma escola? Sim ☐ Não ☐

11. Indique a(s) pessoa(s) com quem o aluno
vive: _____

12. Em relação à casa em que o aluno vive:

12.1. Indique o tipo de casa em que o aluno vive:

Apartamento ☐ Moradia ☐ Geminada ☐ Outra ☐ Qual? _____

12.2. Indique o n.º de divisões da casa: _____

12.3. Tem água? _____

12.4. Tem luz? _____

12.5. Tem quarto de banho? _____

13. Quanto tempo o aluno permanece, habitualmente, na escola, **por dia**? _____

14. Depois de sair da escola...

14.1. Para onde vai o aluno? _____

14.2. Até que horas aí permanece? (se não for para casa) _____

SAÚDE/ DESENVOLVIMENTO

1. O(a) aluno(a) apresenta, atualmente, algumas dificuldades de linguagem?

1.1. Sim ☐ Não ☐

1.2. Se sim, especifique o mais possível _____

2. Tem doenças crónicas?: Sim ☐ Não ☐ Se sim, quais?

3. Tem problemas de visão? Sim ☐ Não ☐

4. Tem problemas de audição? Sim ☐ Não ☐

5. Tem algum problema de saúde que mereça especial atenção? (se sim, qual?) _____

HÁBITOS DE LEITURA DA FAMÍLIA

Assinale, com um círculo, o número que corresponde à resposta adequada.

1. Quantos livros há em casa, não contando com os livros escolares?

Nenhum1 51 a 1004

1 a 102 101 a 2005

11 a 503 Mais de 2006

2. O(a) aluno(a) pede que alguém leia para ele(a)?

Raramente.....1 Uma vez por semana.....3

Uma vez por mês.....2 Todos os dias.....4

3. O(a) aluno(a) pede que alguém lhe conte histórias?

Raramente.....1 Uma vez por semana.....3

Uma vez por mês.....2 Todos os dias.....4

4. *Assinale, com um X, a resposta adequada.*

4.1. A mãe costuma ler em casa todos os dias. Sim ☐ Não ☐

4.2. A mãe costuma ler em casa 2 a 3 vezes por semana. Sim ☐ Não ☐

4.3. A mãe costuma ler em casa ao fim de semana. Sim ☐ Não ☐

4.4. Se a mãe costuma ler, qual o tipo de leitura mais frequente?:

- Jornais diários ☐
- Revistas ☐
- Relatórios profissionais ☐
- Outros livros (romances, poesia, etc.)..... ☐

5. Assinale, com um X, a resposta adequada.

- | | | | | | |
|-------------|---|-----|--------------------------|-----|--------------------------|
| 5.1. | O pai costuma ler em casa todos os dias. | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| 5.2. | O pai costuma ler em casa 2 a 3 vezes por semana. | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |
| 5.3. | O pai costuma ler em casa ao fim de semana. | Sim | <input type="checkbox"/> | Não | <input type="checkbox"/> |

5.4. Se o pai costuma ler, qual o tipo de leitura mais frequente:

- Jornais diários ☐
- Revistas ☐
- Relatórios profissionais ☐
- Outros livros (romances, poesia, etc.)..... ☐

6.

6.1. Em média, quantas horas, **por semana**, é que o(a) aluno(a) vê televisão ou joga videojogos?
____horas.

6.2. E ao **sábado**? _____

6.3. E ao **domingo**?_____

7. Quais os programas de televisão/jogos favoritos do(a) aluno(a)?

Data: _____ Assinatura: _____

Muito obrigada pela sua colaboração

Anexos

Anexo 1 – Prova de Compreensão da Leitura para o 1.º ano de escolaridade

Teste de compreensão da leitura

Parte I

Liga cada uma das frases à respetiva figura.

a) O Nuno gosta de aviões.

b) O pato nada no lago.

c) A Rita bebe o leite.

d) O Diogo come um gelado.

e) A fada tem uma varinha mágica.

f) A Sónia viu uma borboleta.

g) O Simão planta um girassol.

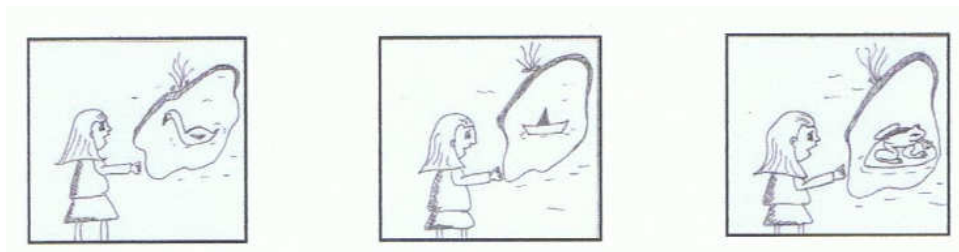
h) A Maria passa a ferro.



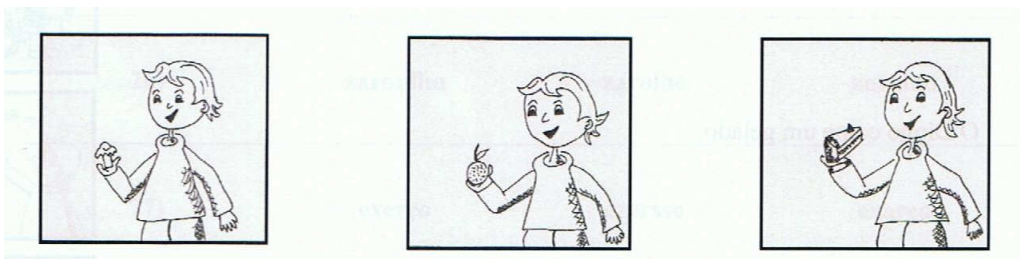
Parte II

Faz um círculo à volta da imagem que corresponde à frase.

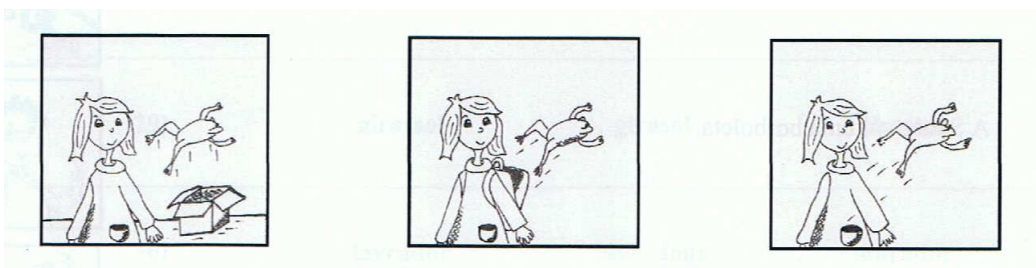
a) A menina viu um cisne no lago.



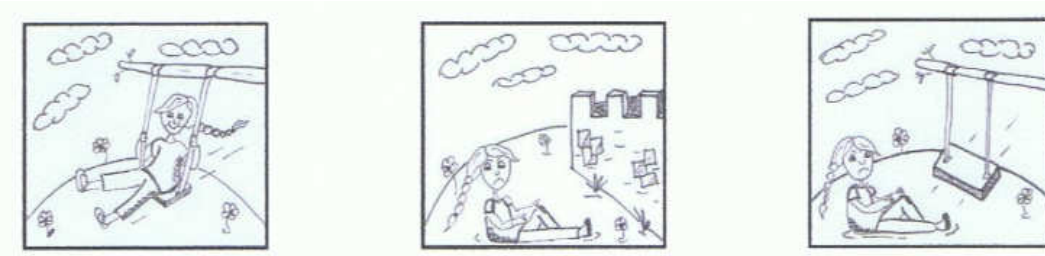
b) O Júlio comeu uma fatia de bolo.



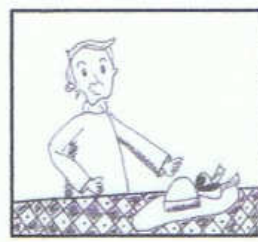
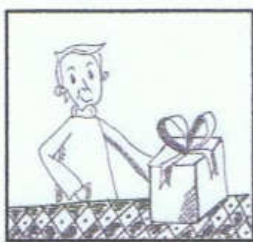
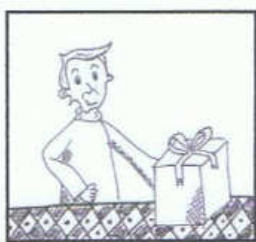
c) O sapo saiu da mochila da Maria.



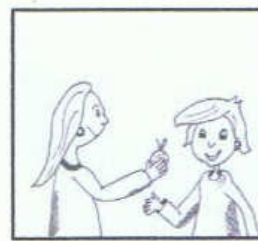
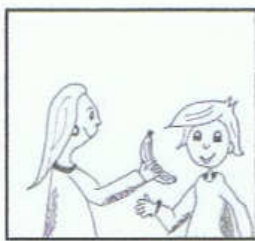
d) A Dália foi andar de baloiço e caiu.



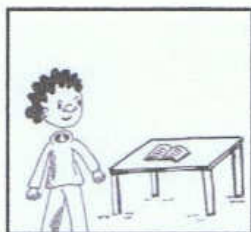
e) O pai trouxe uma caixa com um laço enorme.



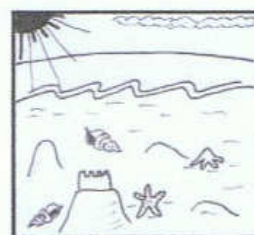
f) Uma senhora ofereceu uma laranja ao Luís.



g) O Artur deixou o caderno em cima da mesa.



h) Na praia existem búzios e estrelas-do-mar.



Parte III

Faz um círculo à volta do número da frase que corresponde à figura.

A



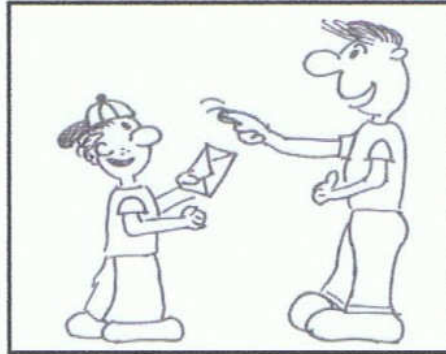
1. A Ana e o João andam de carro.
2. O João anda de bicicleta.
3. A Ana foi passear de carro.
4. O João anda de carro.

B



1. A Maria atira a bola.
2. O João atira a bola.
3. O João foi passear o gato.
4. A Ana e a Rita estão a jogar à bola.

C



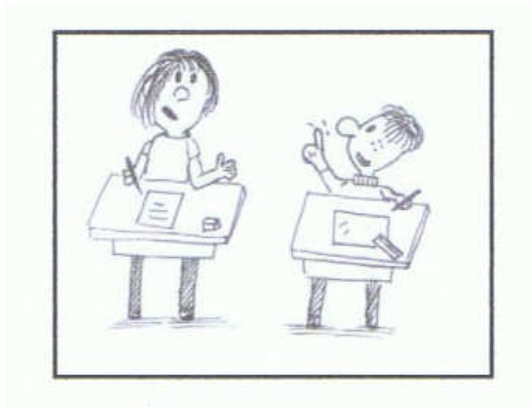
1. O João e o Manuel estão a jogar às cartas.
2. O Manuel entregou uma caixa ao João.
3. O João recebe uma carta.
4. A Maria está a ler uma carta.

D



1. O João está deitado a ver televisão.
2. O João está no dentista.
3. O Manuel e o João foram às compras.
4. A Maria foi visitar o João que está doente.

E

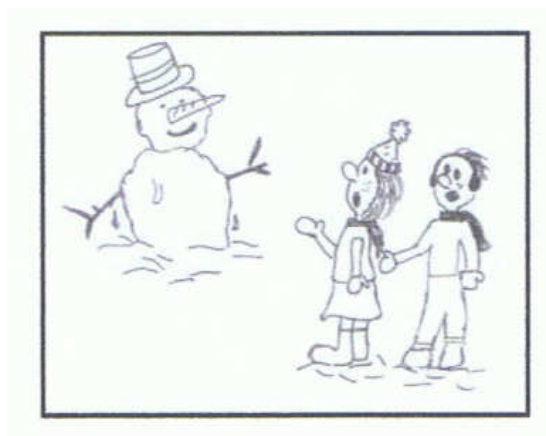


1. Na escola o Manuel perguntou aos amigos se à tarde queriam ir jogar à bola.
2. O João e o Manuel foram juntos para a escola.
3. A Maria e o Manuel foram ao cinema ver um filme.
4. A Maria e o Manuel estão na escola a conversar sobre o trabalho.

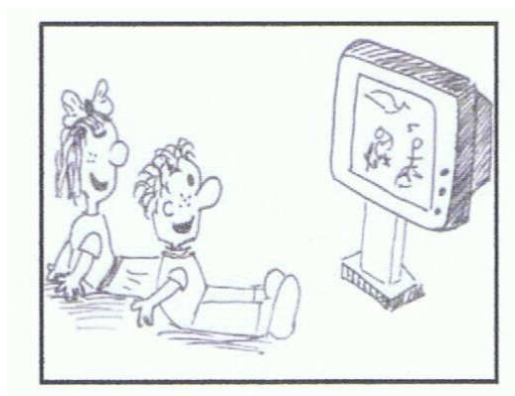
F



1. O João e a Maria foram à praia e encontraram uma estrela-do-mar.
2. O João foi passear o seu cão na praia e a Maria foi com ele.
3. O João e a Maria foram passear e encontraram uma bola.
4. O João e a Maria estão na praia a jogar à bola.

G

1. Quando saíram da escola a Ana pregou uma grande partida ao Rui.
2. A Ana e o Rui foram brincar e fizeram um boneco de neve.
3. O Rui e a Ana foram brincar para o parque e encontraram um boneco de peluche.
4. A Ana escondeu-se atrás do boneco de neve para o Rui não a ver.

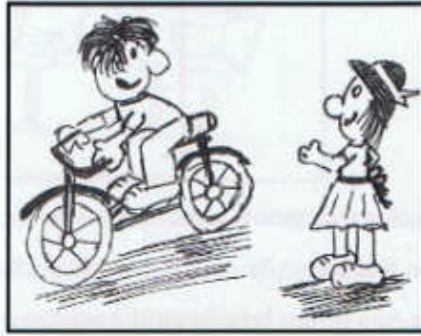
H

1. A Rita está sozinha em casa a ver um programa de televisão.
2. O Manuel e o João estão a ver um jogo de futebol na televisão.
3. A Rita e o João estão em casa a ver um programa de televisão.
4. O João e a Rita estavam a brincar quando a mãe os chamou para irem lanchar.

Parte IV

Faz um círculo à volta do número da frase que corresponde à figura.

A



1. O Manuel e a Maria foram visitar um amigo. A Maria foi de bicicleta.
2. A Maria foi andar de bicicleta. O Manuel foi a pé com ela.
3. O Manuel e a Maria foram passear. O Manuel foi de bicicleta.
4. O Manuel foi passear o seu cão. A Maria foi com ele e levou a bicicleta.

B



1. O Carlos andou a brincar à chuva e ficou doente. A mãe zangou-se com ele.
2. A mãe do Carlos contou-lhe uma história. O Carlos adormeceu.
3. A mãe do Carlos ficou doente. O Carlos levou-lhe um copo de leite à cama.
4. O Carlos apanhou chuva e ficou doente. A mãe levou-lhe um copo de leite à cama.

C



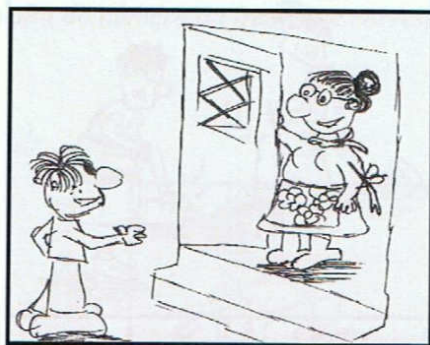
1. O Daniel entrou numa sapataria para comprar uns sapatos. Esperou mas não apareceu ninguém para o atender.
2. O Daniel foi experimentar uns sapatos. Chamou o dono da sapataria e disse-lhe que os sapatos estavam apertados.
3. O Daniel vestiu umas calças novas. A mãe disse que eram muito bonitas mas pareciam estar apertadas.
4. A mãe do Daniel foi à sapataria experimentar uns sapatos. O Daniel foi com ela.

D



1. O cão do André chamado Pantufa foi a correr atrás da bola que o André lhe atirou.
2. O gato Pantufa dormia aos pés do André enquanto ele fazia os trabalhos da escola.
3. O André disse ao seu gato Pantufa que só lhe dava uma sardinha se ele se portasse bem.
4. O André ficou muito zangado com o seu gato Pantufa por ele ter fugido para o jardim da vizinha.

E



1. O João abriu a porta. A avó Rosa esqueceu-se de levar as chaves de casa e teve de tocar à campainha.
2. A avó Rosa ouviu a campainha e foi abrir a porta. Era o neto João que vinha lanchar.
3. A avó Rosa estava a cozinhar quando ouviu alguém a bater à porta. Era uma senhora a vender aspiradores.
4. O João ouviu alguém tocar à campainha. Abriu a porta mas não viu ninguém.

F



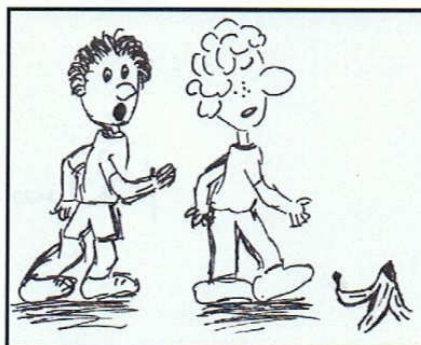
1. De manhã quando se levantou, a mãe do António não conseguiu lavar a cara. Não corria água da torneira.
2. O António foi à cozinha beber um copo de água. Não fechou a torneira e o chão ficou todo molhado.
3. Quando acordou, o António abriu a torneira para lavar a cara. Tentou outra vez mas a torneira só pingava.
4. Quando se levantou, o António foi lavar a cara. Abriu a torneira do lavatório e ficou todo molhado.

G



1. O Pedro ia a correr para casa quando o avô Abílio lhe perguntou que horas eram.
2. A avó do Pedro foi buscá-lo ao parque para chegarem a horas à escola.
3. O avô Abílio estava a passear no parque, quando o Pedro o encontrou e lhe perguntou as horas.
4. O avô Abílio encontrou o Pedro no parque e ofereceu-lhe um chocolate.

H



1. O Miguel e o Duarte foram passear. Distraídos, escorregaram numa casca de banana e caíram os dois ao chão.
2. O Miguel e o Duarte viram uma nota no chão, quando voltavam da escola. O Miguel apanhou-a.
3. O Duarte escorregou numa casca de banana que estava caída no chão. O Miguel desatou a rir.
4. O Miguel e o Duarte vinham da escola. O Miguel viu uma casca de banana caída no chão e avisou o Duarte para ter cuidado e não cair.